ARTUR BUCHENAU

Die Deutsche Schule der Zukunft

Reichl

REICHLS DEUTSCHE SCHRIFTEN

1. **DIE GEISTIGEN FORDERUNGEN DER GEGENWART.** VON D. DR. RUDOLF EUCKEN, GEHEIMER RAT, PROFESSOR AN DER UNIVERSITÄT JENA. 1.80 MARK
2. **DIPLOMATIE.** VON ALEXANDER FREIHERR VON GLEICHEN-RUSSWURM IN MÜNCHEN. 1.80 MARK
3. **DIE DEUTSCHE SCHULE DER ZUKUNFT** VON DR. ARTUR BUCHENAU, STADTSCHULRAT IN BERLIN. 1.80 MARK.
4. **DAS PROBLEM DER FREIHEIT.** VON DR. HANS DRIESCH, PROFESSOR AN DER UNIVERSITÄT HEIDELBERG. 1.80 MARK
5. **DIE LETZTEN GRÜNDE EINER WISSENSCHAFTLICH GELEITETEN POLITIK. (MANDEVILLES BIENENFABEL.)** VON D. DR. RUDOLF STAMMLER, GEHEIMER JUSTIZRAT, PROFESSOR AN DER UNIVERSITÄT BERLIN. 1.80 MARK
6. **DAS WESEN DER DEUTSCHEN KULTUR.** VON DR. WALTER GOETZ, GEHEIMER HOFRAT, PROFESSOR AN DER UNIVERSITÄT LEIPZIG. 1.80 MARK
7. **KANT ALS DEUTSCHER.** VON PROFESSOR DR. KARL VORLÄNDER. 1.80 MARK
8. **RELIGION UND WISSENSCHAFT.** VON RUDOLF VON DELIUS. 1.80 MARK.
9. **DEUTSCHLANDS WAHRE POLITISCHE MISSION.** VON DR. GRAF HERMANN VON KEYSERLING. 1.80 MARK.
10. **DER KATHOLIZISMUS IN DEUTSCHLAND.** VON HERMANN HEFELE. 1.80 MARK.

WEITERE HEFTE BEFINDEN SICH IN VORBEREITUNG

OTTO REICHL VERLAG · DARMSTADT

ARTUR BUCHENAU

Die Deutsche Schule der Zukunft

Ideen zu einer einheitlichen Organisation des deutschen Schulwesens

Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage

1 9 1 9

OTTO REICHL VERLAG, DARMSTADT

GEDRUCKT IN DER SPAMERSCHEN BUCHDRUCKEREI
IN LEIPZIG

COPYRIGHT 1919 BY OTTO REICHL VERLAG IN
DARMSTADT

379.43
B85d

Wenn das nationale und soziale Leben so gewaltigen Erschütterungen ausgesetzt wird, wie in dem Weltkriege und der deutschen Revolution, so regen sich schon während des militärischen und politischen Ringens selbst auch die geistigen Kräfte, die still aber stetig an einem Neubau des Zerstörten arbeiten. Auf allen Gebieten, auf dem der Wirtschaft, des Rechtes, der Sitte, der sozialen Einrichtungen und schließlich auch dem der Bildung, empfindet man das Bedürfnis, das Seine zu tun, um neue, bessere Zeiten vorzubereiten. So haben auch bei uns in Deutschland von den begeisterungserfüllten Augusttagen 1914 an bis in die Gegenwart die Stimmen nicht geschwiegen, die eine Erneuerung des gesamten deutschen Bildungswesens forderten. Aber im Geistigen gibt es im Grunde genommen überhaupt keine „Revolutionen" nach Art der gewaltigen und furchtbaren politischen Umwälzungen, es sei denn, um mit Kant zu reden, solche „der Denkart", die von einem einzelnen, etwa von Sokrates, von Kopernikus oder von dem Verfasser der Vernunftkritik selbst, ausgehen. So ist denn auch die deutsche Schule der Zukunft gewiß gebunden an die Vergangenheit, an ererbte Werte, an unsere eigentümliche deutsche Kultur, an unser deutsches Wesen mit all seinen vielen

Vorzügen, aber auch seinen Mängeln, seinen Licht- wie seinen Schattenseiten. Indes, das würde ja auch schon ein Gewaltiges bedeuten, wenn es uns gelänge, im neu aufzubauenden Vaterlande eine Schule zu schaffen, die jedem Volksgenossen alle Mittel gewährte, seine Anlagen seelisch-geistiger wie körperlicher Art zur vollen Entfaltung zu bringen, ohne daß Zufälligkeiten des Ranges, Besitzes, Bekenntnisses oder gar Standes-Vorurteile sich hemmend in den Weg zu legen vermöchten.

Dabei ist eins nicht außer acht zu lassen, daß nämlich alle diese Fragen keineswegs nur solche des Verstandes, der Einsicht sind, sondern mindestens ebensosehr solche des Willens und des Gefühls. Man muß das Neue, Bessere mit aller Energie der deutschen Seele wollen, und das kann man wiederum nur, wenn man genügend tief und genügend ernst sozial fühlt, das heißt, wenn man sein ganzes eigenes Leben aus dem Gesichtspunkte der Gemeinschaft ansieht. Wer satt ist, für den sind die Bildungsfragen höchstens „interessant", aber sie sind ihm nicht und können nicht sein das Problem des Lebens. So ist denn auszugehen von dem Gedanken, daß alle Fragen der Wirtschaft, des Rechtes, der Politik von irgendwelchen Parteigesichtspunkten aus gesehen werden mögen und dürfen, daß dies aber von der Bildung nicht in gleicher Weise gilt; denn mag es sich bei allem andren um das Verhältnis von Mittel und Zweck handeln: den Menschen zur Höhe des Menschentums zu erheben, darf nur als Zweck, als „Endzweck", nicht als bloßes Mittel gefaßt werden. Das ist gewiß ein hohes Ideal sozialer Pädagogik, aber ein Ideal, das man trotz aller Schwierigkeiten der Verwirklichung fest im Auge

behalten muß, um in den kommenden Jahrzehnten einen sicheren Kurs steuern zu können. Wirtschaftliche Arbeit und soziale Organisation haben ihre besonderen Ziele und Zwecke, wie hier nicht ausgeführt zu werden braucht, aber schließlich lebt doch kein Mensch um der Wirtschaft und der Regierung willen, sondern beide sind nur als *Mittel* zu denken für das eigentliche Leben, das das Leben des *Geistes* ist. Das geistige Wesen des Menschen zu entfalten — das aber ist ja die Aufgabe der Erziehung oder der *Bildung*.

Noch auf ein Zweites gilt es gleich hier zu Beginn zu achten: man stelle sich doch diese Fragen nur ja nicht zu einfach vor und glaube nicht, sie mit irgendwelchen Parteischablonen beantworten zu können. Es wird vielmehr notwendig sein, wenn man Neues schaffen will, erst einmal selber gründlich *umzudenken* und sich bei jeder Entscheidung, die man trifft, zu fragen, ob man nicht eben durch irgendein wirtschaftliches oder politisches Vorurteil befangen gewesen ist. Also schärfste Selbstkritik, ja Mißtrauen gegen allerlei lieb- und festgewordene Gedankengänge! Parlamente oder andere Redevereinigungen, überhaupt alle Einrichtungen, die auf Massenbetrieb eingestellt sind, können diese Dinge nicht wahrhaft *sachlich* entscheiden. Nur durch die Befragung der Fachmänner, d. h. derjenigen, die sich innerlich und stetig mit diesen Problemen jahrelang beschäftigt haben, kann hier etwas zustande gebracht werden, wobei es denn endlich an der Zeit wäre, der Pädagogik als Wissenschaft den ihr im Geistesleben der Nation gebührenden Platz einzuräumen.

Die ganze Frage der Bildung hat zunächst eine philosophische Seite, insofern es nötig ist, sich über die *Idee*

der Bildung oder Erziehung klar zu werden. „Bildung" ist kein Begriff, den man dem Leben des Alltags, den man der Erfahrung entnehmen kann, sondern es bedeutet „Bilden" stets: Zu einer Gestalt (einem „Bilde") oder einer Form bringen, wie sie in der Wirklichkeit *nicht* da ist, aber sein oder besser: *werden* soll. Bei der „Form" aber ist zu denken nicht an eine äußere Form, sondern an die innere Gesetzlichkeit der Gestaltung des Menschlichen im Menschen. Diese humane, allgemeine Aufgabe aber wird für uns Deutsche dadurch begrenzt, daß wir uns das Ziel setzen müssen, in der Menschheits-Symphonie unsere nationale Persönlichkeit zu entfalten, uns *als Deutsche* ganz nach unserer Eigenheit durchzusetzen, um unserer selbst willen, die wir — das ist unser fester Glaube — einen unvergänglichen und unersetzlichen Eigenwert haben, damit zugleich aber auch um der Menschheit und Menschheitskultur willen, die um ihrer selber willen uns braucht. So vereinigen sich in höchster Betrachtung die Ideen der Humanität und der Nationalerziehung, Herder mit Fichte, wie sich das besonders deutlich in dem Ausdrucke W. von Humboldts von der „Nationalhumanität" zeigt. Deutsche Humanität oder humanes Deutschtum — das ist das Ziel. Wenn wir uns das klar vor Augen halten, so werden wir in gleicher Weise vor dem Kosmopolitismus des 18. Jahrhunderts wie vor dem „Chauvinismus" oder „Nationalismus" bewahrt bleiben, den man wohl als die politische Krankheit der letzten Jahrzehnte bezeichnen darf.

Die zweite Seite des Problems ist die unterrichtliche, auf die man sich vielfach zu einseitig beschränkt, wenn von der „Nationalschule", der „Einheitsschule" — oder wie sonst

die Schlagwörter lauten mögen — die Rede ist. Der Zweck und das Ziel des Unterrichts ist die Schulung aller Kräfte des Verstandes, der Erwerb von Kenntnissen, Erkenntnissen und Fertigkeiten, wie sie das moderne Leben auf Schritt und Tritt verlangt. Zweifellos haben nun wir Deutschen gerade in dieser Hinsicht von allen Kulturvölkern bisher die ernsteste, intensivste Arbeit geleistet, denn Deutschland ist auch heute noch, wie einst der Franzose Cousin sagte: „das Land der Schulen". Woher trotzdem die Unzufriedenheit? Wer wollte daran zweifeln, daß in unseren Schul-Organisationen im einzelnen ungeheuer viel Wertvolles steckt, daß es ein großer Fehler wäre, hier einfach umzustoßen statt ruhig weiterzuentwickeln! Der eigentliche Grundmangel dürfte also dabei nicht in den besonderen Formen der Organisation, sondern vielmehr in ihrem Zusammenhang zu suchen sein! Hängen sie überhaupt alle genügend zusammen? Sind alle die Hunderte von Volks- und Mittel- und höheren und Hochschulen von einem einheitlichen Geiste erfüllt? Oder wird bei allem Fleiß und aller Tüchtigkeit im einzelnen doch noch viel zu sehr aneinander vorbeigearbeitet, weil es an den notwendigen Übergängen, weil es an dem einheitlichen, vor allem an sozialem Geiste fehlt? Ist die Idee der Einheit des gesamten Bildungswesens der Nation überhaupt schon durchweg begriffen? Daß diese Fragen nicht — noch nicht — mit Ja beantwortet werden können, wer möchte daran zweifeln? Wie das anders werden soll und anders, besser werden muß, wollen wir deutsche Minderheit uns überhaupt im Weltenkampfe behaupten, das wird noch im einzelnen zu zeigen sein.

Damit sind wir unmittelbar bei der dritten Seite des

Problems angelangt: der wirtschaftlichen. Eben weil wir Deutschen, im Mittelpunkte Europas gelegen, also rings umgeben von Neidern und Konkurrenten, in der Minderheit sind, können wir uns nur behaupten durch schärfste Ausnutzung aller uns zur Verfügung stehenden Kräfte. Wir müssen in Handel und Verkehr, in Landwirtschaft und Industrie eine Qualitätskultur schaffen, wie die Welt noch keine gesehen hat, müssen unser ganzes Volk durchorganisieren von oben bis unten und in allen Breiten; dazu aber bedarf es vor allem eines bis zum höchsten und ins feinste entwickelten Erziehungs- und Unterrichtswesens, einer Unsumme von allgemeinbildenden und fachlich schulenden Anstalten, die zur Folge haben, daß es so etwas wie „bloße Masse" bei uns Deutschen in Zukunft überhaupt nicht mehr gibt. Denn das ist ja wohl ohne weiteres klar, daß, je höher, je komplizierter bei einem Volke das wirtschaftliche Leben entwickelt ist, um so höher auch die Schulanforderungen steigen. Ist doch z. B. die Volksschule des 19. Jahrhunderts einfach die logisch notwendige Folge der Entwicklung vom Landbau zur Industrie gewesen. Ein Volk aber, das, wie das deutsche, in Zukunft führende Ingenieure, führende Kaufleute, Gelehrte usw. stellen will, ein Volk, das trotz aller inneren Zwistigkeiten und Wirrnisse jugendfrisch in die Jahrhunderte hinausschaut, nicht freilich auf Weltmacht, sondern auf Weltgeltung bedacht, — ein solches Volk bedarf einer Schulorganisation von höchster Feinheit, die einerseits von einheitlichem Geiste erfüllt ist, andererseits aber bis ins einzelnste den ganz verschiedenen Anforderungen der Umstände und der Berufe entsprechend differenziert ist. Kultur bedeutet stets dieses Doppelte: einerseits

Einheit, andererseits Mannigfaltigkeit. Übertreibt man jene, so kommt man zum Schema, wiegt diese über, so stellen sich Reibungen aller Art ein, darum muß beides unaufheblich miteinander verbunden sein. Keine Kultur also ohne bestimmte Grundideen, keine Kultur anderseits ohne Arbeitsteilung! Was aber von der Kultur im Allgemeinen gilt, das trifft auch für die Schule im Besonderen zu, die also einerseits „Einheitsschule" – nicht ist, aber sein soll, das heißt geleitet von einheitlichen Ideen, aber auf der andern Seite entsprechend den mannigfachen Kulturbedürfnissen bis aufs feinste differenziert sein muß.

Einheit oder besser: Vereinheitlichung und andererseits: Differenzierung sind also Leitideen für den Aufbau des neuen Schulwesens, die beide von durchaus gleicher Notwendigkeit sind. Damit hängt dann aufs engste zusammen das soziale Moment. Bildet ein Schulwesen nämlich eine bloße Ansammlung von Schulen, kein System (wie das auch für das deutsche Schulwesen zutrifft), so ist es nicht zu vermeiden, daß der soziale Geist sich nur in ungenügender Weise zu entfalten vermag. Das, was man nicht kennt, was man nicht versteht, schätzt und liebt man auch nicht, und so ist denn auch in deutschen Landen manch absprechendes Urteil von der einen nach der anderen Seite gang und gäbe gewesen, weil man einander nicht oder nur ungenügend kennt und daher von der andern Schulart meist nur die Mängel bemerkt, die man im eigenen Betriebe aus lieber Gewohnheit leicht übersieht. Das erzeugt Verstimmung und Bitterkeit von unten nach oben und dann auch von oben nach unten. Zufriedenheit im Innern ist aber genau so

wichtig wie die wirtschaftliche Behauptung nach außen hin, darum gilt es, diesen sozialen Geist all denen einzuflößen, die in der Arbeit am deutschen Bildungs- und Erziehungswesen stehen.

Ob man als Professor an einer Universität oder technischen Hochschule doziert oder als Lehrer auf dem Lande in einer einklassigen Schule, das ist ja gewiß etwas nach der intellektuellen, daher auch der unterrichtlichen Seite, sehr Verschiedenes, und es gehört zu der ersteren Tätigkeit nicht nur mehr Intelligenz, sondern auch eine weit längere Schulung, aber in erziehlicher Hinsicht sind beide Tätigkeiten durchaus gleichwertig, ja es ist sicherlich für manchen leichter, mit Studenten als mit Dorfkindern umzugehen. Für Volk und Staat sind indes beide Tätigkeiten gleich notwendig, und die Betrachtung, welches denn die „höhere" und „feinere" ist, zeigt schon, daß man noch mitten in den sozialen Vorurteilen steckt. Hier hat in Zukunft das Wort zu gelten, daß dem Talente, dem Tüchtigen freie Bahn zu schaffen ist, gleichgültig, aus welcher Volksschicht er herkommt. Man werte unbefangen den Menschen und seine Leistung, denn auf diese allein kommt es im allgemeinen, im nationalen Interesse an. Daß die Unterschiede des Besitzes, der gesellschaftlichen Schätzung (Adel, Bürgertum, Bauerntum usw.) so bald ganz verschwinden werden, ist nicht anzunehmen, um so mehr aber muß die Erkenntnis Fichtes Raum gewinnen, daß es gilt, durch die neue Erziehung die Deutschen zu einer Gesamtheit zu bilden, die in allen ihren Gliedern getrieben und belebt sei durch dieselbe eine Angelegenheit. Kant, Fichte, Pestalozzi, Schiller, alle Geisteshelden des großen Zeitalters des

Neuhumanismus sind sich einig in der Wertung der Pädagogik als Staatswissenschaft im tiefsten Sinne, als derjenigen Wissenschaft, die dem Staate erst seine höchsten, seine letzten und ewigen Aufgaben zuweisen kann. Es bleibt also, um es mit dem Verfasser der „Reden an die Deutsche Nation" zu formulieren, nichts andres übrig, als schlechthin an alles ohne Ausnahme, was deutsch ist, die neue Bildung zu bringen, so daß sie nicht Bildung eines besonderen Standes, sondern *Bildung der Nation schlechthin als solcher* werde. Denken wir doch nur ja nicht, wir seien gerade in *diesem* entscheidenden Punkte der Erziehung, der *Bildung zum nationalen Selbst* so sehr viel weiter als Fichte vor hundert Jahren! Nach den schweren Erschütterungen der Zeit mit dem kritischen 9. November 1918 könnte es fast scheinen, als ob wir von diesem Ziel eines nationalen Selbst, also der *Einheit* in Denken und Gesittung weiter entfernt seien als je, aber es wäre völlig verkehrt, Umwälzungen von solcher Tragweite, wie wir sie jetzt erleben, nach Wochen oder Monaten zu berechnen und zu beurteilen. Ein Neues bereitet sich vor, und wie durch einen Schleier sehen wir es sich langsam gestalten, wie denn ja auch bisher *alle* politischen Umwälzungen Jahre bis zur vollen Reife und Entwicklung gebraucht haben. Nach der unterrichtlichen und organisatorischen Seite freilich hat das 19. Jahrhundert erstaunlich viel Neues und auch Gutes gebracht, aber die *nationale* Seite des Problems ist doch bisher nur recht unvollkommen begriffen. Diese letzte Seite hängt aufs engste mit der ersten zusammen, denn Sache der Philosophie ist es, das Bildungsideal zu entwerfen, Sache der

Nation und des sie wie mit einem Stahlpanzer umschließenden Staates, es in einheitlicher und konsequenter Organisation durchzuführen. Dabei ist das richtige Verhältnis von humanen und nationalen Aufgaben denen, die über diese Dinge handeln, meist unklar. Auch hier hat Fichte bereits völlig das Richtige gesehen, wenn er einmal sagt: „Der Patriot will, daß der Zweck des Menschengeschlechts zuerst in derjenigen Nation erreicht werde, deren Mitglied er ist." (Nachgelassene Werke III, 233.) Eine Nation ist, das sehen wir heute ja deutlich, eben niemals etwas Fertiges, Gegebenes, sondern eine ideale Lebensgemeinschaft, die vor allem auf der Einheit des Willens der Gesamtheit beruht. „Ungebrochene nationale Lebensgemeinschaft in allen wesentlichen Zielen des Daseins" (Meinecke) — welche Nation hätte das wohl schon erreicht?

Man könnte also in Anknüpfung an einen Gedanken aus der Kantischen Vernunftkritik, statt immer bloß von „Einheit" zu sprechen, drei Forderungen für die Entwicklung und die Zukunft unseres nationalen deutschen Schulwesens aufstellen, gemäß den Kantischen drei Prinzipien der Homogeneität, der Spezifikation und der Kontinuität oder, anders ausgedrückt: wir brauchen Vereinheitlichung, Differenzierung und stetigen Übergang. Unser ganzes Schulwesen bedarf danach erstens der immer weiter sich erstreckenden Vereinheitlichung, da es eben nur so ein „nationales", nicht Sonder-, insbesondere ständischen Interessen dienendes ist, es bedarf aber zweitens, entsprechend der Teilung der wirtschaftlichen und politischen Arbeit und entsprechend der Verschiedenheit des Geschlechtes, der Begabung, der körperlichen, der technischen Fähigkeiten usw. der weitest-

gehenden Differenzierung, damit für alle Bedürfnisse gesorgt ist und sowohl heilloser Zwang wie Schema F vermieden wird; es bedarf schließlich drittens des stetigen Übergangs, d. h. der Brücken von einem Schulorganismus zum andern, der Erleichterung des Übergangs besonders von der allgemeinen Volksschule auf die spezialbildenden Schulen. Wobei man sich freilich die immensen Schwierigkeiten nicht verhehlen darf, die auf diesem Wege noch vor uns liegen, und die auch mit Aufstellung schöner Programme auf Kongressen oder seitens der Ministerien keineswegs behoben sind. Deshalb gilt es dankbar die Ansätze anzuerkennen, die in dieser Richtung bereits im Mannheimer, im Münchener, im Charlottenburger, im Straßburger (und Schöneberger) und nunmehr auch im Berliner Schulleben vorliegen, wo Differenzierung und Übergänge sowie besondere Schulen und Klassen für stärker und schwächer Begabte geschaffen sind bzw. werden. Insbesondere der Berliner Gedanke eines Aufbaus auf der vollendeten Volksschule für die hervorragend Begabten mit späterer Unterstützung in bar ist sehr zu begrüßen, da hiermit gerade der dritten wichtigen Forderung Genüge geleistet wird. Offensichtlich kämpfen in dieser Hinsicht seit langer Zeit zwei Strömungen miteinander, für deren eine man das Schlagwort von der „freien Bahn für den Tüchtigen" oder „für das Talent" zu gebrauchen pflegt, während die zweite ihre Freunde meist bei den Philologen hat, die betonen, wie notwendig es sei, für ein hohes Niveau unserer Mittel- und höheren Schulen zu sorgen, da ja gerade im nationalen Interesse nicht die Masse, sondern die Qualität das Entscheidende sei. Auch von sozialdemokratischer Seite

wird dieses Moment der Qualität in letzter Zeit als höchst bedeutsam anerkannt. So fordert Konrad Haenisch Einrichtungen zur Auslese der Tüchtigsten, zur Auslese von politischen und volkswirtschaftlichen Führerpersönlichkeiten. Leben und Schule sollen allmählich einen neuen Menschentyp schaffen, der weit entfernt ist von dem eiseskalten, alles nur egoistisch berechnenden Menschen des kapitalistischen Zeitalters, einen Menschen also, der in seiner Seele gewissermaßen eine Syntheſe von Alt-Potsdam, Alt-Weimar und Neu-Berlin darstellt. In der Tat ist damit die entscheidende Frage berührt, da es ja heute nicht mehr bloß auf die Demokratie ankommt, die sich durchgerungen hat, sondern darauf, die unvermeidliche Demokratie mit der notwendigen Aristokratie, d. h. der Führung durch die wahrhaft Tüchtigen zu vereinigen. Nur brauchen wir, wie Friedrich Wilhelm Foerster das feinsinnig formuliert, an Stelle einer Autoritätsherrschaft durch Gewalt und Knechtung eine Aristokratie auf dem Boden des Vertrauens. (S. zu dem Obigen die Schriften von K. Haenisch, Sozialdemokratische Kulturpolitik, und F. W. Foerster, Politische Ethik und Pädagogik. 3. Auflage.)

Freilich ist das nur die eine Seite der Sache; die Kehrseite der Medaille ist darin zu suchen, daß wir uns hüten müssen, so manches Mittelgut durch naive Überschätzung, wie sie etwa manchem jugendlichen Erzieher naheliegt, aus seiner Sphäre heraus- und in Schulen hineinzulocken, wo es dann auf der Oberstufe zu den Schlechteren hinabsinkt, weil das, was man für besondere Intelligenz, für Begabung gehalten hatte, sich verflüchtigt hat, da es in der Hauptsache nichts anderes als Aufmerksam-

keit, gutes Gedächtnis, Fleiß, gleichmäßiges Interesse für die Schulgegenstände war. Denn dies alles ist zwar auch vonnöten, genügt aber heutzutage nicht mehr, um eine führende Lebensstellung voll auszufüllen, wo die Selbständigkeit des Denkens („Spontaneität"), die Reinheit und Klarheit des Willens und des Fühlens hinzukommen muß. Das sind aber Gaben, die recht dünn gesät sind! William Stern (Jugendkunde als Kulturforderung, S. 39) hat daher ganz recht, wenn er die Meinung, daß die Auslese der Begabten in einer wahllosen Überführung aller besonders Intelligenten aus der Volksschule in die höhere Schule bestehen müsse, als psychologisch unzutreffend und sozialpolitisch verfehlt bezeichnet. Genau so schlimm wie ein künstliches Zurückhalten ist ein künstliches Empordrücken, was freilich auch für recht viele Kinder gilt, die in den höheren Schulen bereits (oft jahrelang) sitzen. Hier dürfte nur ein Mittel radikal helfen, nämlich, wenigstens in den großen Städten, neben die Klassen mit vollen Anforderungen solche mit Mittelschulanforderungen zu stellen, etwa in Herbstklassen, die aber mit Rücksicht auf die Eitelkeit und den Ehrgeiz der Eltern als organische Bestandteile der höheren Schulen gelten müssen. Dann wird so mancher „Ballast" in den Osterklassen verschwinden, besonders wenn man die Herbstabteilungen reichlicher als die bestehenden Mittelschulen mit Berechtigungen ausstattet. Stern rechnet aus, daß, wenn man nur 2% unserer Volksschüler den Sprung machen ließe in jene Schulen, die ihnen den Weg in die höchsten Berufsformen öffnen, schon eine gewaltige Kulturumwälzung die Folge wäre. Denn diese 2% machen etwa eine so starke Kopfzahl aus wie 25% unserer heuti-

gen höheren Schüler. Die höheren Schulen müßten also bei sonst gleichbleibenden Verhältnissen um ein Viertel ihres Bestandes vermehrt werden! Und wie steht es mit der Betonung der „Qualität"? Daß eine scharfe Auswahl nötig, daß eine strenge Schule zu fordern ist, darüber sind sich eigentlich alle einig, es fragt sich nur, nach welchen Gesichtspunkten diese Auswahl erfolgen soll! Heutzutage scheiden wir noch viel zu stark nach den wirtschaftlichen Verhältnissen und der gesellschaftlichen Stellung der Eltern. Ist denn aber etwa die Umwelt, der ganze Einfluß des Hauses gar nicht in Betracht zu ziehen? Das wäre sicherlich verkehrt, denn wenn etwa ein mittelbegabter Junge in einem günstigen „Milieu" aufwächst, wird er mehr Aussicht haben, sein Ziel zu erreichen, als wenn jede Unterstützung von zu Hause fehlt; aber es gilt auch freilich, daß das beste Elternhaus, treffliche Privaterzieher oder die „Erzieherin" einen wirklichen Mangel an Intelligenz und Begabung nicht zu ersetzen vermögen. Tritt eine überraschende Wendung zum Besseren, etwa im Anschluß an die Entwicklungsjahre, dann doch noch auf, nachdem man den Jungen vorher in die Mittelschule gesteckt hat, dann hat die wohlhabende Familie ja immer noch die Mittel in der Hand, dem Kinde in die höhere Laufbahn hineinzuhelfen.

Bei dieser ganzen Frage ist auch keineswegs nur so einfach die „höhere" und „niedere" Begabung zu unterscheiden. Dieser Unterschied von hoch und niedrig ist ein bloßes Bild, wie man nicht vergessen sollte, aber kein treffendes; denn ist etwa die Begabung für Sprachen und Mathematik „höhere", diejenige für Technik und kauf-

männische Leistung dagegen „niedere"? Es dürfte sich daher empfehlen, Höhe und Qualität der Bildung scharf zu unterscheiden. Und zwar ist das letztere, nämlich wofür jemand begabt und befähigt ist, das Wichtigste. Hier kranken wir freilich an allerlei Vorurteilen, denn wir halten meist tatsächlich die Tätigkeit eines Richters oder eines Arztes für etwas Vornehmeres, also Höheres als die eines Kaufmanns oder Landmanns. Es gilt also zunächst, sich von so oberflächlichen und ungesunden Ansichten innerlich freizumachen! Hier hat der Krieg vielen die Augen geöffnet und klar gezeigt, wie in gleicher Weise unentbehrlich alle Berufe für des Vaterlandes Wohlfahrt sind, wie es daher gänzlich verkehrt ist, um des Phantoms einer „höheren" Bildung willen Dingen nachzujagen, wofür man nun einmal nach Natur, Anlage, Begabung, Intelligenz, Interesse und Lebensumständen nicht geeignet ist. Diese letzteren Bedingungen zu entdecken, ist für jeden Heranwachsenden und die Eltern wie die Lehrer außerordentlich wichtig, weshalb alle Schulen mit Einrichtungen zur Berufsberatung verbunden sein sollten.

Damit ist ein bekannter Einwand gegen die sogenannte „Einheitsschule" ohne weiteres entkräftet. Denn wenn man sagt, es werde mit der Einführung der Einheitsschule der Volksschule „alles tüchtige Material entzogen", so verwechselt man die beiden Momente der „Qualität" und der „Höhe" der Bildung miteinander. Es kommt vielmehr alles darauf an zu finden, wofür jemand begabt ist, und da dürfte es sich doch empfehlen, sprachlich-geschichtlich oder mathematisch-naturwissenschaftlich, also wesentlich theoretisch Tüchtige möglichst frühzeitig aus der Volksschule in

die höhere Schule hinüberzunehmen, andere, wesentlich praktisch Begabte dagegen, die in den Gymnasien und Realgymnasien nicht mitkommen (mögen die Eltern sein, was sie wollen), in Realschulen, Gewerbeschulen, höhere Handelsschulen u. dgl. hineinzunehmen, um so jeden auf die Bahn zu weisen, die für ihn nach seiner Begabung und seinen Neigungen die richtige ist. Wenn also etwa ein Gymnasialdirektor einen theoretisch (sprachlich und mathematisch) nur sehr schwachbegabten Sohn hat, der auf der Unterstufe und auf der Mittelstufe bereits „sitzengeblieben" ist, der aber in seinen Mußestunden elektrische Klingeln anlegt, zeichnet oder dergleichen, so ist der Gymnasialzwang für diesen Jungen etwas Furchtbares. Das Gegenbeispiel: Ein reicher Bauer hat nur den einen Sohn und kennt kein höheres Ziel seines Strebens als: „der Junge soll mal den Hof übernehmen". Auch das ist ja sehr begreiflich, aber deshalb noch nicht richtig, wenn der Junge nun einmal keinen Sinn für Kühe und Schweine, Wintersaat und Hafer, Roggen und Kartoffeln hat, sondern hinter den Büchern sitzt und sinnt und denkt und aus den engen Verhältnissen des Dorfes hinaus möchte auf die hohe Schule und die Universität. Ist nicht Friedrich Paulsen ein solcher Bauernsohn gewesen, und ist es nicht sehr wahrscheinlich, daß, wer ein so trefflicher Professor, also „Theoretiker" geworden, einen recht mäßigen Landwirt abgegeben hätte? So hart es auch im einzelnen Falle ist: Familienstolz und Eitelkeit, ehrgeizige Träume und Lieblingsgedanken eines Vaters, einer Mutter müssen zurücktreten hinter dem Rechte des Kindes, dem Rechte der Jugend, die sich durchsetzen will und — zum Heile des großen Ganzen und mit

aller Unterstützung der Einsichtigen — auch durchsetzen soll. Ein Kapitän, ein Kaufmann, ein Ingenieur kann eine ebenso „hohe" Bildung gebrauchen wie der Pastor, der Oberlehrer, der Richter, der Hochschulprofessor — nur ist sie eine andere.

Man kann im staatlichen, im vaterländischen Interesse diese Dinge nicht in alle Zukunft der Familienentscheidung allein überlassen. Haus und Schule müssen hierbei unter allen Umständen zusammenwirken. Einen dieser beiden Faktoren auszuschalten — daran wird natürlich kein Vernünftiger denken. Gerade im Zusammenarbeiten liegt der Wert, denn was der Schulmann mehr verstandesmäßig und aus allgemeinen pädagogischen, psychologischen oder nationalen Gesichtspunkten, das werden die Eltern mehr aus dem Gefühl heraus zu beurteilen geneigt sein. Einer bedarf hier des andern, denn mit dem Verstande und allgemeinen Ideen allein läßt sich ein so zart Pflänzlein wie eine Kindesseele nun einmal nicht fassen, während auf der andern Seite die Liebe auch gar oft kurzsichtig, wenn nicht gar blind macht. Diese Zusammenarbeit von Schule und Haus aber müßte wiederum weit besser organisiert werden, als sie das bisher ist, insbesondere unter den sehr schwierigen großstädtischen Verhältnissen, wozu u. a. von den Klassenleitern und -leiterinnen veranstaltete Elternabende dienen können. Hier ist auch die Psychologie als Helferin hochwillkommen, gleichsam als Vermittlerin, denn sie interessiert sich einerseits (wie die Lehrer) für alle Kinder, andrerseits sucht sie gerade ihre „individuellen Differenzen" festzustellen und daraus Schlüsse für die Behandlung zu ziehen (wie die Familie). So kann denn ein genaues Studium der

Hauptwerke der modernen Psychologie (wobei besonders W. Sterns Schriften recht ertragsreich sind) niemand erspart werden, der als Lehrer tätig ist, aber auch den Eltern und sonstigen Erziehern schadet es nichts, sich wenigstens in die Hauptgedanken dieser jungen Wissenschaft hineinzufinden. Konflikte zwischen Schule und Haus werden sich freilich niemals ganz umgehen lassen; denn die liegen in der Natur der Sache, sind schon allein dadurch bedingt, daß hier dasselbe „Objekt", das Kind, von verschiedenen Seiten betrachtet wird. Aber ist das ein Wunder, wo doch selbst in der Seele des einzelnen Denken und Fühlen einander oft bekriegen? Es hört sich ja sehr schön an, wenn man sagt: Schule und Haus sollen Hand in Hand gehen! Menschen werden aber nun einmal durch ihre Interessen bestimmt oder das, was sie dafür halten (welch beides keineswegs identisch ist), und die Interessen von Schule und Haus fallen entsprechend den verschiedenen Aufgaben von beiden nicht durchaus zusammen. Eine Mutter, ein Vater werden sich immer instinktiv dagegen wehren, daß ihr Sohn, ihre Tochter rein als „Schüler", als „Schülerin" gewertet werden, sie werden stets suchen, den Lehrer für die Individualität ihres Kindes zu interessieren — und das ist ihr gutes Recht. Die Schule soll ja auch individualisieren, was im Hause ganz von selbst erfolgt. Die Eltern sollen aber auch ihre Kinder be- bezw. verurteilen, wenn sie etwas Böses getan haben, und das muß wiederum nach gewissen allgemeinen Gesetzen geschehen. In diesen Fragen sind ihnen die Lehrer dann überlegen. So kämpft jede Partei für ihre Rechte, und es wird nur dann Harmonie herauskommen, wenn beide

Teile rechtzeitig lernen, Kompromisse zu schließen. Kalte Schulmeisterei auf der einen, Affenliebe auf der anderen Seite, das sind die Extreme, vor denen es sich zu hüten gilt.

„Schule" bedeutet nun einmal Hineingewöhnung in eine gesetzliche Regelung des Tuns, Vorübung zur Arbeit im Dienste der Gemeinschaft. Im Hause ist das Kind zwar tatsächlich eng gebunden an Vater und Mutter, aber diese sinnliche Gebundenheit erscheint besonders der liebenden Mutter vielfach als Vorzug. Ist doch das Kind dabei ganz „ihr eigen", gleichsam ein Stück vom eigenen Sein. Mit dem Eintreten der Schulpflicht ist es dann, als ob man das Kind teilweise „weggäbe". Das trifft ja auch in gewisser Beziehung zu; wird doch das Kind durch den Schulbesuch in manchem dem Hause, der Familie entfremdet. Muß das nun sein? Manches könnte hier besser sein, wenn die Schule mehr als bisher Lebensschule wäre, wenn das Kind also den Übergang von der Gemeinschaftsform des Hauses zu der der Schule nicht so schroff empfinden würde. Durch Erweiterung der Internate, Ausbau der Schülerselbstverwaltung und Einrichtung von Landerziehungsheimen auch für Unbemittelte und durch „Schulgemeinden" könnte hier Bedeutendes erreicht werden. Die Hauptsache ist dabei freilich, daß Schüler und Lehrer Zeit und Gelegenheit zu gemeinsamem Leben außerhalb der Schulstunden selbst gegeben wird. Man muß eine Reihe von Schulen aus den Großstädten herausverlegen und die Kinder dort in Wald und Feld wochenlang mit den Lehrern zusammenbringen. Nur aus gemeinsamen Leiden und Freuden kann echte Kameradschaft zwischen den Älteren und Jüngeren, den

Führenden und den Geführten, erwachsen. Es ist die schöne aber auch schwere Aufgabe von Staat und Gemeinden, für diese Dinge in Zukunft gewaltige Mittel bereitzustellen. Nur durch Volkserziehung ist eine wahre Gesundung unseres schwer darniederliegenden Volkes, eine Gesundung von innen heraus, zu erzielen. Tröstlich kann hierbei der Gedanke sein, daß die neue Gemeinschaft, die das Kind aufnimmt, ihm ja dafür auch wieder vieles gibt, was die Familie eben nicht geben kann, daß sie ihm eine für das spätere Leben unentbehrliche Hilfe bringt. Gerade in dem Sich-einleben-Müssen in die Organisation der Schule liegt der sittliche Wert dieses ersten Schrittes ins Leben, in der langsam wachsenden und reifenden Einsicht, daß über alle Neigungen und Privatinteressen hinaus die einfache Pflicht zur Arbeit weist. „Hausordnung" und „Schulordnung" — das sind freilich zwei recht verschiedene Dinge; jene kann freier, unmittelbarer, diese muß gebundener, mittelbarer sein.

Die Neuordnung des Schulwesens darf man freilich nicht als ein soziales Allheilmittel auffassen; ein solches gibt es überhaupt nicht! Man tut gut daran, den sozialen Einfluß der Schule, sei es nach der einen oder der anderen Seite hin, nicht zu überschätzen. Die „Einheitsschule", oder, wie man genauer sagen müßte: die Vereinheitlichung des nationalen Bildungswesens ist ja nur ein Faktor, der im Verein mit vielen anderen an der Ausgleichung der schädlichen Gegensätze mitwirken kann. Sagt man, die Schule könne bessere soziale Bedingungen schaffen, so ist das sicherlich eine Übertreibung. Man sollte statt dessen besser von Vor-

bedingungen sprechen. Auch hier ist das Entscheidende das Haus; denn was in der unmittelbaren, gefühlsbetonten Gemeinschaft der Familie etwa versäumt worden ist, das vermag keine Schule, keine Anstalt zu ersetzen. „Die häuslichen Verhältnisse der Menschheit sind die ersten und vorzüglichsten Verhältnisse der Natur" (Pestalozzi, Abendstunde, Aphor. 59), bei dieser Pestalozzischen Weisheit muß es bleiben. Hier haben wir auch schon deutlich das soziale Moment der Arbeit, besonders wenn das Kind von früh auf (wie die Kinder der Gertrud) daran gewöhnt wird, mitzuarbeiten, den Eltern und den Geschwistern zu helfen. Werden sie doch dann durch die gemeinsame Mühe und Arbeit, wenn nur ihre „Seelen nicht taglöhnen", eng zusammenwachsen in Fühlen und Wollen, Denken und Handeln.

Man hat nun den Einwand gemacht, daß gerade, wenn in der einen „Grundschule" die Kinder zusammensitzen und der Arme den Reichen täglich beobachtet und — beneidet, das Bewußtsein der Standesunterschiede erst recht künstlich wachgerufen werde. Diese Wirkung mag zwar im einzelnen Falle eintreten, aber sie muß es jedenfalls nicht, wenigstens dann nicht, wenn ein gesunder Geist in den „einfachen" Familien herrscht, der die Kinder lehrt, daß die äußeren Güter für die Menschen nicht das Wesentliche sind. Man vergesse doch auch nicht, daß der wirklich einsichtsvolle „einfache" Mann recht deutlich die Schattenseiten des Reichseins zu sehen pflegt, die große Menge der Verführungen zum Leichtsinn, zur Bequemlichkeit, zur Trägheit, die Verhärtung des Herzens, die Übertreibung des „gesellschaftlichen Lebens", das Vater und Mutter keine Zeit für ihre Kinder übrigläßt. Daß auch hier das Gesunde in der Mitte

liegt, ist eine Lebenswahrheit, die sich den Heranwachsenden geradezu aufdrängt. An sich ist es doch auf alle Fälle das Wahrscheinlichere, daß Kinder, die zunächst harmlos miteinander gespielt und gearbeitet haben, auch später einander trotz der Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Schichten leichter verstehen, als wenn man sie mit sechs Jahren nach allerlei zufälligen Rücksichten getrennt hat. Läßt sich das wirklich mit Ernst bezweifeln? Schlimmer noch als Kampf und Streit ist das kalt und abweisend Aneinandervorbeigehen und -sehen, das aber doch so vielfach vorhanden ist. Und vorhanden warum? Nur, weil man einander nicht kennt.

Meint man, man könne die Kinder nicht zusammen lassen, weil so manche Armenkinder ungenügend genährt und gekleidet, wohl gar auch unsauber sind, so sollte man durchaus als ein Deutscher, der sich verantwortlich fühlt für jedes Glied der nationalen Gemeinschaft, nicht den Schluß ziehen: trennen, nur ja trennen, damit mein Kind nicht geschädigt wird! sondern: die Mittel schaffen, damit eine Vereinigung möglich wird. Mit anderen Worten: die Gemeinden und der Staat haben dafür zu sorgen, daß alle Schulkinder so gekleidet und genährt sind, daß es an nichts fehlt. Das ist keine „Utopie", sondern ist sogar volkswirtschaftlich offenbar das Richtigere, denn alle Vernachlässigung, Unterernährung, Unsauberkeit usw. rächt sich ja doch später, und wenn man bei den Schulen 1000 Mark „gespart" hat, so gibt man sie später doppelt und dreifach für Krankenhäuser, Ärzte, Pfleger, Gefängnisse, Juristen, Erholungsstätten usw. aus. Man tut sich auf alle diese Dinge soviel zugute, — aber haben sie denn für sich einen posi-

tiven Wert? Ist nicht für den Staat der der beste Bürger, für den weder Juristen noch Ärzte da zu sein brauchten? Im Grunde gibt es, wenn wir einmal von der Seelsorge absehen, ja nur das eine wahrhaft positive nationale Gut, und das ist die Bildung in körperlicher, seelischer und geistiger Hinsicht! Prophylaxe ist besser als die herrlichste Medizin!

Es ist also unbedingt nötig, das pädagogische Problem der Gegenwart mit sozialem Geiste zu durchdenken und sozusagen zu tränken, sich zu erheben über den engen Standpunkt der eigenen, beschränkten Interessen und stets zu fragen, was um der nationalen Gemeinschaft, was um der Zukunft der deutschen Jugend willen zu geschehen hat. Hier liegen, in den Menschen, nicht in bloßen Sachgütern, die starken Wurzeln unserer Kraft. Hier ist auch ein Betätigungsfeld für einen jeden, das wichtiger ist als die vielgerühmte „Wohltätigkeit". Noch ist die Menschheit nicht zu sich selbst, zu dem Kerne ihres Wesens vorgedrungen. Allenthalben zwar strebt sie mit Mühe und Arbeit und Drang empor. Sie hat ja auch gewaltig viel im besonderen erreicht, aber noch nicht das „Eine, was not tut"; sie ist noch nicht in den Besitz ihrer selbst gelangt. „Darum welken ihre Geschlechter unbefriedigt dahin und ruft das Ende der Tage der mehrern Menschheit laut, daß die Vollendung ihrer Laufbahn sie nicht gesättigt habe" (Pestalozzi, ebda. Aph. 4). Bildung statt wohltätiger Veranstaltungen, das ist der Mahnruf Pestalozzis, oder, anders ausgedrückt, Hilfe, aber als Hilfe zur Selbsthilfe. Gibt es doch im letzten Grunde kein anderes Elend als gehemmte Bildung, als Unbildung. Wer sich selbst, wer infolgedessen auch den

Seinen zu helfen weiß, der bedarf der von außen an ihn herantretenden Wohltätigkeit nicht. Von diesem neuen, und doch alten sozialen Pestalozzischen Geiste gilt es sich in der deutschen Schule der Zukunft ganz zu erfüllen, insbesondere auch auf dem Gebiete des Stipendienwesens. Denn nur dann wird hier wahrhafte Zufriedenheit herrschen, wenn an Stelle der „Gnade" die Gerechtigkeit tritt. Statt der Freistellen sollte man also mehr und mehr „Ehrenstellen" einrichten, die auf der Arbeit der Schüler selbst beruhen (wie die englischen „fellowships") und das Gewand der Wohltätigkeit ganz abstreifen. Wenn Staat, Gemeinde und Private diejenigen unterstützen, die die Gaben des Geistes, des Gemüts und des Willens haben, so tun sie ja sich selber den besten nur möglichen Dienst, denn der aus kleinen Verhältnissen Emporgekommene ist für die Nation ein sehr wertvolles, schlechterdings nicht zu entbehrendes Glied. Eine solche „Auffrischung des Blutes" aus den Kreisen der Industriearbeiter und der Landbevölkerung sollte also in Zukunft mit allen Kräften ins Werk gesetzt und besondere Stellen gegründet werden, die sich ausschließlich der systematischen Durchführung dieser Bestrebungen widmen. Hier ist dann auch der richtige Ort, um die gewaltigen, bisher meist der Wohltätigkeit zufließenden Summen zu verwenden.

Auf der Höhe des Lebens gehen die Bildungsinhalte, geht die Bildungsarbeit freilich auseinander. Um so nötiger aber ist es, wenn wenigstens in den Elementen, in dem, was jeder zukünftige deutsche Bürger braucht, eine gemeinsame Arbeit vorhanden gewesen ist. Hier sollte grundsätzlich das Folgende gelten: Was um der deutschen

Kultur in ihrer reichen Mannigfaltigkeit willen zu differenzieren ist, das differenziere man, was aber alle in gleicher Weise brauchen, die elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten, das bringe man in Gemeinsamkeit. Dabei soll durch innere und äußere Differenzierung, etwa nach dem Vorbilde der Kerschensteinerschen oder der Sickingerschen Organisationen, kein Kind benachteiligt, keins künstlich zurückgehalten werden, aber freilich auch keins künstlich einseitig und verfrüht gedrillt werden, wie das zweifellos in den sogenannten „Vorschulen" vielfach geschieht. Wirklich begabte Kinder bedürfen dieses Drills nicht, sondern finden sich nach guter Schulung im Grundlegenden und in den „Realien" schnell in den Sprach- und Mathematikbetrieb der höheren Schule hinein, — für die anderen aber ist diese nicht da. Natürlich wird man Eltern, denen die bestehenden öffentlichen Schulen erziehlich und unterrichtlich nicht genügen, nicht hindern können, ihre Kinder Privatschulen oder Privatzirkeln anzuvertrauen. Aber die öffentliche Schule braucht die privaten Veranstaltungen nicht zu fürchten, denn entweder sind sie schlecht, dann kehrt man doch wieder zur öffentlichen Schule zurück, oder aber das Umgekehrte ist der Fall, dann können unter Umständen unter günstigen Verhältnissen auf privatem Wege allerlei Neuerungen geschaffen werden, wozu es beim Großbetriebe des öffentlichen Schulwesens nicht kommt. Nur das eine sei noch gesagt, daß es natürlich das Recht und die Pflicht des Staates ist, das Privatschulwesen streng zu überwachen, und in dieser Überwachung liegt dann auch die Gewähr gegen Auswüchse. Daß zu dieser „Aufsicht" auch ein warmes Interesse für den Stand der Privatlehrer gehört,

sei dabei nur kurz erwähnt. Was hier infolge von Hungerlöhnen in Vergangenheit und Gegenwart an Versündigung vorliegt, sollte in Zukunft so bald und so gründlich wie möglich gebessert werden. Ist es doch mit Bildung, Erziehung, Pflege und Unterricht wie mit allem andern in der Welt, daß man das Teure höher schätzt als das Billige. Hier kann freilich nur der Staat etwas wirklich Entscheidendes leisten, und es ist nicht mehr und weniger als die einfache Pflicht und Schuldigkeit der Regierungsstellen, dafür zu sorgen, daß alle, die dem Staate als Lehrer dienen, zu einem wahrhaft menschenwürdigen Dasein gelangen.

Freilich, das vergesse man nicht, eine solche Gemeinschaft der Bildung, wie sie hier gefordert wird, im Sinne der Gemeinschaft der Grundlagen in intellektueller und sittlicher Hinsicht, ist ein absolutes Ideal, das in keiner wirklichen Schule, auch in keiner anderen menschlichen Organisationsform jemals schlechthin wird durchgeführt werden können. Das Entscheidende aber ist, ob man beim Umbau und Neubau des deutschen Schulwesens diese geistige Gemeinschaft will oder nicht. Dieser Wille zur Gemeinschaft oder zur Trennung, Absonderung, das ist es, was zu den verschiedenen „Standpunkten" führt, denn die Konsequenz des letzteren ist, mag man sich auch gegen den Ausdruck sträuben, die Standesschule. Wer unser Volk als eine geistige wie als eine sittliche Größe denkt, der wird auch für die Idee der Einheit des Bildungswesens einzutreten nicht umhin können, mag er sich die Durchführung noch so schwer denken und glauben, daß das letzte Ziel in irgendwie absehbarer Zeit nicht erreicht werden kann.

Man hört heute oft die Frage: Sind Sie für die „all-

gemeine Volksschule" (bzw. „Einheitsschule") oder sind Sie dagegen? Sind Sie für Abschaffung der Vorschulen oder für deren Beibehaltung? Man kann niemand verwehren, auf diese Fragen einfach mit „Ja" oder „Nein" zu antworten, aber es bleibt noch eine dritte Möglichkeit übrig, nämlich die so gestellten Fragen als zu dogmatisch zu beanstanden und erst einmal kritisch zu beleuchten. Das dürfte sich nun in der Tat empfehlen! Fragt man mich, ob ich für eine allgemeine „Grundschule" (keine „Gleichheitsschule"!) eintrete, so könnte die vorläufige Antwort lauten: Ja, — aber unter der Bedingung, daß man das ganze Schulwesen erst einmal zweckmäßiger organisiert, daß man die Klassen, besonders in den Volksschulen, verkleinert, daß man nach den Fähigkeiten differenziert, daß Vorbildung und soziale Stellung der Lehrer verbessert werden, so daß sie zu einer freieren, selbständigeren Auffassung und Erfassung ihrer Berufsaufgabe gelangen, und daß schließlich Schule und Haus besser zusammenarbeiten als bisher. Man könnte meinen: das ist freilich etwas viel auf einmal gewünscht. Gewiß, aber man *muß* die Forderungen recht hoch stecken, um überhaupt etwas zu erreichen. Heute macht man in der Erörterung dieser Fragen oft den Fehler, die Volksschule, *wie sie ist*, mit der höheren Schule zu vergleichen und zu sagen: kann da die Unterstufe der Volksschule einen vollen Ersatz für die aufzuhebenden Vorschulen bieten? Antwort: Nein! Also — bleiben wir bei den „bewährten" Vorschulen. Das ist ein falscher Schluß. Man sollte statt dessen so sagen: Einerseits hat sich gezeigt, daß die Unterstufe der höheren Schulen (Vorschule, Sexta, Quinta, Quarta) in ihrer jetzigen Organisation Treffliches leistet,

andrerseits fordern soziale und nationale Gründe die wurzelhaft eine Organisation des Schulwesens und verlangen, daß auch jeder Schein einer Bevorzugung der Besitzenden vermieden wird – also müssen Mittel und Wege gefunden werden, koste es was es wolle, um eine so neuartig organisierte Grundschule, mag sie nun sechs Klassen (Natorp), oder vier Klassen (Rein, Kerschensteiner) umfassen, für alle Kinder unseres Volkes zu schaffen. Also doch eine gleiche Schule? Keineswegs! Das wäre ein Mißverständnis. Schon während dieser ersten vier oder sechs Jahre kann ja, wie man das in München und Mannheim auch bereits tut, in der mannigfachsten Weise differenziert werden, sei es, indem man besonders gutbegabte Kinder im Deutschen (Grammatik) oder im Rechnen (Zahlenkreis über tausend) weiterbringt als die andern, oder indem man mit manuell begabten Kindern bestimmte Techniken treibt, die für die übrigen zu schwer sind. Herauszufinden, was die Kinder mögen, wofür sie sich interessieren, worin sie geschickt, worin ungeschickt sind, was sie gut, was schlecht behalten usw., das ist eben die Aufgabe der Lehrer, die dazu freilich wissenschaftlich und psychologisch weit besser als bisher geschult sein und alle in der Lage sein müssen, Intelligenzschätzungen, fortlaufende Berichtbücher u. dgl. anzufertigen, wozu allerdings viel Zeit gehört, so daß es wohl unumgänglich nötig ist, sie wirtschaftlich wesentlich besser zu stellen als bisher, um sie von dem oft recht kärglich honorierten Nebenverdienst zu befreien. Daß zu diesem Zweck die sogenannten Präparandenanstalten verschwinden und die Seminare gründlich reformiert werden müßten, unterliegt wohl

keinem Zweifel. Sechs bzw. vier Jahre Grundschule mit anschließender Mittelschul- oder Realschulbildung dürften hier wohl das Richtige sein. Die eigentlich pädagogische Vorbildung ließe sich dann doch sehr gut in drei bis vier Semestern erledigen; denn warum soll, was bei den Oberlehrern möglich ist, bei den Volksschullehrern ausgeschlossen sein? Daß man dann denen unter den Volksschullehrern, die sich in Theorie und Praxis besonders ausgezeichnet haben, die Universität zugänglich machen muß, scheint mir außer Frage zu stehen. Das beste wäre freilich, wenn alle Lehrer zunächst eine höhere Schule absolvierten und dann einen zweijährigen Kursus auf der zu begründenden pädagogischen Fakultät der Universität durchmachten. Man muß sich eben an den Gedanken gewöhnen, daß im neuen Deutschland die Universitäts- und Hochschulbildung auf eine viel breitere Grundlage wird gestellt werden müssen, wollen wir den gewaltigen neuen wirtschaftlichen, politischen, finanziellen, erziehlichen und unterrichtlichen Forderungen der Zukunft genügen. Einengende Schranken sollten mehr und mehr fallen, und man sollte immer nach zwei Dingen fragen: will er und kann er? Wenn also ein Volksschullehrer ernstlich studieren will und auch kann, d. h. imstande ist, sich in den Problemgeist der Universität hineinzudenken und hineinzuarbeiten, so lasse man ihn doch gewähren. Die lästige Polizeimanier, das ewige Bevormunden haben wir Gegenwartsdeutsche reichlich satt; wir Jüngeren wissen selber, was wir können, und sagen zu den Skeptikern und Ängstlichen: laßt uns nur machen, an unsern Leistungen werdet ihr schon erkennen, wer recht hat. Denn darin ist Eduard

Spranger (Begabung und Studium S. 28) sicher vollkommen beizustimmen, daß es keinen andern Prüfstein für den Grad und die Richtung der wissenschaftlichen Begabung gibt, als die betreffende wissenschaftliche Leistung selber. Es müssen also Volksschullehrer gewagt werden, auf die Gefahr hin, daß einige von ihnen als „Dreiviertelsköpfe" (Fichte), mehr eingebildet als wahrhaft gebildet von der Hochschule zurückkehren und sich für ihre frühere Tätigkeit „zu gut" dünken. Das wird sicherlich dazu führen, daß die leitenden Stellen im Volksschulwesen in Zukunft aus dem Stande selbst besetzt werden können. Insbesondere ist doch die „geistliche" Schulaufsicht gerade auch im Interesse der Theologen selbst möglichst zu beseitigen. Entweder ist sie eine bloße Formsache, oder aber sie wird mit vollem Ernste aufgefaßt, dann gehört aber dazu auch eine volle pädagogische Aus- und Durchbildung. Die kann man sich aber nicht noch so nebenbei beim theologischen Studium verschaffen. Die Höhe der Bildung des durchschnittlichen Landpastors etwa muß der zukünftige Volkslehrer auch haben, hat er sie aber, wozu dann noch die geistliche Orts- und Kreis-Schulinspektion?

Doch kehren wir zu der eigentlichen Grundfrage zurück, ob es nämlich im nationalen Interesse (denn das ist das Entscheidende) zu fordern ist, daß eine einheitliche Grundlage geschaffen werde — oder nicht. Ohne Zweifel haben die großen Deutschen vor 100 Jahren, wie Fichte, Frh. v. Stein, W. v. Humboldt (für den es Spranger nachgewiesen hat), Pestalozzi, Süvern, Schleiermacher u. a., dies so verstanden und gewollt, weil sie es mit Recht als

dringend geboten erkannten, dem verderblichen inneren Kriege der Stände und gesellschaftlichen Klassen entgegenzuarbeiten. Dazu gibt es aber, wie erst recht den verworrenen Zuständen der Gegenwart gegenüber betont werden muß, kein anderes Mittel als eben diese einheitliche Grundlegung des ganzen Bildungswesens. Denn an und für sich sind die Grundlagen der Bildung für alle dieselben und hat der Unterschied der Stände und gesellschaftlichen Klassen auf diesem Gebiete kein Recht und keinen Sinn Gewiß ist entsprechend den Anforderungen des späteren Berufs zu differenzieren, aber diese endgültig entscheidende Differenzierung gehört erst auf eine höhere Stufe. Wäre die Gemeinsamkeit der untersten Stufe der Erziehung und des Unterrichts erreicht (beides gehört unabtrennbar zusammen!), so müßte das sich als von unermeßlichem Werte erweisen für die Entfaltung des Gemeingeistes und des sozialen Pflichtbewußtseins.

Von der Grundschule soll nun nicht entweder zur höheren Schule oder zu den Oberklassen der Volksschule der Weg weiter führen, um hier mit dem 14. Lebensjahr zu enden, wobei es denn so empfunden würde, als ob dies letztere eine Art Degradation wäre, vielmehr soll für alle Fähigen nach dem 4. bzw. 6. Grundschul-Jahre der Weg weiter aufwärts gehen. Es sind andere Wege, gleichsam auch andere Berggipfel, aber diese mag man nur ruhig als gleichhoch ansehen, denn das Ideal ist es ja, daß alle deutschen Kinder in den Jahren zwischen sechs und achtzehn in irgendeiner Form gebildet und gefördert werden, nur mit dem Unterschied, daß man es bei den späteren „theoretischen" Berufen rechtfertigen kann (und daher auch

weiter so durchführen wird), daß die Kinder bis zu 18 Jahren im wesentlichen nur unterrichtet, diejenigen dagegen, die praktisch tätig sein werden, in den Jahren von 14 bis 18 ihre Zeit zwischen Einführung in die Praxis („Lehrzeit") und theoretische Weiterbildung teilen müssen. Wenn sich die Lehrherren dagegen wehren, daß man ihnen Knaben und Mädchen an einigen Vor- und Nachmittagen nimmt, so ist das recht kurzsichtig, denn wenn diese gut weiterlernen, so muß sich das auch bald bei der praktischen Arbeit selbst bemerkbar machen. Es wird nun wohl als notwendig sich erweisen, die Lehrzeit durchweg auf vier Jahre zu erhöhen, da sich nur dann diese Wirkungen recht zeigen können und ferner den Lehrherren eine größere Macht als bisher zu verleihen, damit freilich auch eine größere Verantwortung aufzubürden. Denn es ist doch nicht einzusehen, warum der 16- bis 18jährige Gymnasiast von der „Schulordnung" genau so abhängen soll wie der 6—8jährige Vorschüler, während der Lehrling den „freien Mann" spielt. Sparzwang, Rauchverbot, Alkoholverbot u. dgl. sollten ruhig für alle Jugendlichen unter 18 eingeführt bzw. beibehalten werden. Man müßte die Jugendlichen immer wieder daran erinnern, daß das von ihnen etwa verdiente Geld nur eine ganz bescheidene Rückerstattung dessen ist, was Vater und Mutter oft unter großen Mühen und Entbehrungen an sie gewandt haben. Daher die Rechte der Eltern oder ihrer Vertreter zu erhöhen, die der Jugendlichen zu beschneiden sind.

Also Schulung für alle Kinder des Volkes bis zum 18. Jahre, nur daß die zukünftigen Gelehrten länger im reinen Schulbetriebe festgehalten werden, während bei den zukünftigen Praktikern die Ausbildung der Hand eine

größere Rolle spielt. Da wird man nun den Einwand machen: Ist denn nicht aber diese Art Schule allzusehr Buchschule? Das ist ohne weiteres zuzugeben. Wir vermögen uns heutzutage meist nicht genügend vom Zwange des Buches zu befreien. Das ist ja geschichtlich wohl zu begreifen aus dem großen Einfluß der älteren Lehrer, die mit den Büchern und Handschriften aufgewachsen sind und nun ihre „gelehrte" Art auf den Jugendunterricht übertragen. Außerdem ist es ja weit bequemer, zum Beispiel im Sprachunterricht, sich an ein Buch zu halten, als nach eigenem Plane täglich und stündlich neuzugestalten. Und doch ist nur dies Letztere wahrhaft Leben, und doch vermag nur der Lehrer wirklich ganz zu wirken und aus dem vollen zu schöpfen, der des „Stücks Papier" zwischen sich und den Schülern nicht bedarf, der z. B. beim Sprachunterricht aus der Sprache selbst, auch ohne Grammatik und Kommentar, alles Nötige herausholt. Wenn dann Auge in Auge ruht, dann spricht auch unmittelbar die Seele zur Seele, und es kommt oft gar nicht darauf an, was da getrieben wird, wenn der Schüler nur das Gefühl hat: hier ist ein Mensch, dem es jetzt ganz ernst darum zu tun ist, mit dir zu denken, dich zu den Höhen der Menschheit, zum geistigen Kerne der „Menschennatur" emporzuleiten, also zu „erziehen". Ein solcher Unterricht, dem der Funke der Begeisterung nicht fehlt, ist stets ein erziehender Unterricht, denn nichts erzieht, bildet so sehr als die völlige Hingegebenheit an eine Sache, unter Ausschaltung alles Predigens, alles Besserwissen- und Überredenwollens. Das Buch ist der Lehrer zu Hause, wo es zur Wiederholung, zur Ergänzung und eigenen Erarbeitung

neuer Gebiete herangezogen werden muß. Je höher also die Schulstufe, um so mehr müssen Lehrer wie Schüler sich vom Zwange der festen Marschroute des Buches befreien. Das zeigt sich besonders bei einem so „trockenen" Stoffe wie bei der Grammatik, die beim Buchbetriebe nie ganz erträglich wird, in gemeinsamer Erarbeitung und Besprechung dagegen zu einer Freude für beide Teile werden kann.

Faßt man den Unterricht so auf und an, dann ist eine jede Schule, nicht nur diejenige mit Werkstättenbetrieb, eine Arbeitsschule. Arbeitsschule oder Lernschule, das ist überhaupt ein falsches Begriffspaar. Ist nicht jedes richtige Arbeiten ein Lernen, jedes Lernen ein Arbeiten? Was man mit dem Schlagwort der Arbeitsschule sagen will, ist das, daß es darauf ankommt, daß die Zöglinge sich in der Hauptsache den Stoff, dessen sie bedürfen, selbst erwerben, er—arbeit—en; das kann man aber etwa im Griechischen oder der Mathematik genau so gut wie in einer bestimmten Technik. Man sollte daher unterscheiden: Eigenarbeit und Autoritätsarbeit, d. h. solche, die nach bestimmten Vorschriften, in vorgezeichneten Bahnen geleistet wird. Zwar fängt alle Schule mit der Anerkennung der Autorität an, ist doch der kleine Anfänger ganz hilf- und ratlos, aber es darf dabei nicht bleiben. Pestalozzi bemerkt einmal sehr richtig gegen Rousseau (Tagebuchblätter über die Erziehung seines Söhnchens von 1774): „Die Wahrheit ist nicht einseitig. Freiheit ist ein Gut und Gehorsam ist's ebenfalls." Und weiter dann: „Pflicht und Gehorsam sollen unauflöslich binden und (wir würden sagen: aber) zur Freude führen." Das ist es, was nottut: freudiger Ge-

horsam. Nur Phantasten, die niemals praktisch tätig gewesen sind, können glauben, auf Autorität Verzicht leisten zu können. Wer das versuchen wollte, der käme, wie Langermann sehr hübsch gezeigt hat (Der Erziehungsstaat), von vornherein zu einer Anarchie. Wie weit es möglich ist, daß die Autorität eine von den Schülern selbstgewählte ist („Schüler-Selbstverwaltung"), das ist eine andere Frage. Allzu Großes kann man sich davon in unseren deutschen Halbtagsschulen natürlich nicht versprechen, während, wie schon erwähnt, für Internate aller Art die Selbstverwaltung eine größere Rolle zu spielen berufen ist, nur daß wir in Deutschland bisher zu wenig gute Internate haben.

Die Hauptsache ist, daß die Schule den Zögling zum freudigen Entfalten seiner Kräfte führt, daß er das stärkende Bewußtsein hat, daß ihm hier geholfen wird, dasjenige zur Entwicklung zu bringen, was sich, wäre er für sich oder auch nur in der Familie geblieben, nicht hätte entfalten können. Dann wird er auch um der zukünftigen Freiheit, um der dereinstigen Selbstbestimmung willen so manchen zunächst als lästig empfundenen Zwang der Schulorganisation und das Bestimmtwerden durch andere willig auf sich nehmen. Lehrzeit ist eben keine Herrenzeit, wie es im Volksmunde sehr richtig heißt. Keine Kraft aber darf erstickt, kein wirkliches Interesse vernachlässigt werden, deshalb bedarf es, wie nochmals betont sei, der feinsten Fähigkeit der Beobachtung bei Lehrern und Lehrerinnen. Insofern nun in solcher Arbeitserziehung, in solcher Nationalerziehung eine einheitliche Aufgabe für alle Schulen gegeben ist, muß es auch einen einheitlichen Lehrerstand geben, was nicht besagen soll: nur eine Art Lehrer, aber

einen Stand, der von den Gefühlen gegenseitiger Achtung und Hochschätzung erfüllt ist, in dem es kein hochmütiges Herabsehen auf den Nicht-Akademiker, keinen Neid auf den Besser-Bezahlten, auf der Oberstufe oder der Hochschule unterrichtenden Lehrer gibt. Freie Bahn dem Tüchtigen muß auch hier gelten, und so greife nur jeder kühn nach den höchsten Gütern — wofern er es sich zutraut. Diesen allgemeinen Drang, es den Besten seiner Zeit gleichzutun, können wir durchaus brauchen, die Schätzung überhaupt der Persönlichkeit und ihrer inneren Werte statt der äußeren von Rang und Titel. Mag etwa rein äußerlich der Stand des Volksschullehrers bescheidener erscheinen, aber die Werte, die er zu verwalten hat, sind keineswegs geringer als die, um welche sich der Universitätsdozent bemüht. Um das zu verstehen, muß man sich klarmachen, welche schlechthin für den zukünftigen Erwachsenen *entscheidende* Bedeutung die Elementarbildung hat. Es ist die Erkenntnis, die wir dem genialen Pestalozzi verdanken, die aber die Pädagogik der Vergangenheit noch fast ungenutzt hat im Winkel liegenlassen, daß in den schlichtesten, aber ursprünglichen Keimen oder „Grundlagen" in der eigenen Seele des Kindes *alles wurzelt* und daraus nur das entwickelt zu werden braucht, was ihm Leben und Wahrheit werden, ihn zum Menschen bilden soll. Wenn das richtig ist, kann es dann einen herrlicheren Beruf geben, als „Elementarlehrer" zu sein? So gelangt man zu einer ganz anderen Schätzung der Frühkindzeit und der ersten Schuljahre und lernt begreifen, daß, was in dieser ersten Periode verdorben worden ist, durch keinen noch so gelehrten Unterricht, keine noch so treffliche wissenschaftliche „Methode" später wieder gutgemacht

werden kann. Aufgabe der Zukunft wird es sein, hier einen grundlegenden Wandel in den Anschauungen zu schaffen, damit das Wort Schleiermachers einmal wahr werde, daß der Volksschullehrer der gebildetste Mann im Lande sein müsse. Man sollte diese Dinge freilich nicht unter das Schlagwort von der „pädagogischen Reform" bringen. Nein, wir wollen deutsch reden, also sprechen von Neuschöpfung, Wiedergeburt, Verjüngung der Menschenbildung. Ist es doch ein schönes Wort: „Erziehen" im Sinne von Heraufholen aus dem Dumpf-Sinnlichen, Unbestimmten, Niederen, Unbewußten zum geistigen „Wesen" des Menschen, zu der „Natur" im höheren Sinne, der „inneren Natur", wie sie Pestalozzi auffaßt, und damit zur bewußten Erfassung des Begriffs oder, sagen wir lieber der Idee des Menschen. (S. hierzu meine soeben erschienene Schrift über Pestalozzis Sozialphilosophie. Leipzig, F. Meiner 1919.) An diesem Ausdrucke Platos, der „Idea", halten wir fest in dem Sinne von Musterbegriff, Leitbegriff. In seinen „Reden" übersetzt J. G. Fichte es mit dem „Gesicht" und meint damit das innere Bild, das da vor jedem steht, „des, was er werden soll. Solang er das nicht ist, ist nicht sein Wesen voll." Ein Bild also, wie Fichte betont, das ein Vorbild, keineswegs ein Nachbild einer an sich vorhandenen Wirklichkeit ist, die etwa nur nachzumachen, nachzubilden wäre. Verjüngung der Menschheit durch Menschenbildung — das ist das Ziel, denn Jugend gilt es für den einzelnen wie für unser deutsches Volk zu behalten, zu erwecken, darum können auf die Dauer bei dem Neubau des Bildungswesens nur diejenigen als Führer geduldet werden, die, wie Sokrates, Plato,

Kant, Fichte, Goethe, Pestalozzi, göttergleich ewige Jugend haben, die in diesem Sinne „klassische" Erzieher sind, ebenso wie in der Musik Mozart und Beethoven, in der bildenden Kunst Michelangelo und Rembrandt. Denn das Klassische ist das Ewige, zu dem Geschlechter und neue Geschlechter immer wieder wie zu einer reinen Quelle zurückkehren werden, wenn der Gefühlsüberschwang der Romantik und der einseitige Intellektualismus eines Aristoteles und Herbart abgewirtschaftet hat. Ihr, der Klassiker, Eigenstes ist es, Menschheitszukunft aufzubauen und zu gestalten, wobei sie bei aller Menschenkenntnis doch erfüllt sind von fröhlichem Vertrauen auf das bessere Teil, das in jedem Menschen wenigstens schlummert und durch rechte Pflege („Kultur") erweckt werden kann und — soll.

Ebenso wie die „Romantik" und der „Intellektualismus" aber ist der einseitige „Individualismus" abzulehnen. Individualistische Tendenzen kann die deutsche Schule der Zukunft noch viel weniger als vor 1914 vertragen. Es ist nichts mit der sogenannten „Freiheit", besser Willkür, die die Schule pädagogischen Kurpfuschern ausliefern möchte, als ob die Jugend völlig ihre eigenen Wege gehen müßte, als ob es eine „Jugendkultur" gäbe und dergleichen. Meumanns Formulierung (Abriß der experimentellen Pädagogik, S. 40), daß alle im pädagogischen System enthaltenen Probleme in irgendeiner Form orientiert sein müßten nach dem Objekt der Erziehung, der Jugend, und daß das Erziehungssystem sich der Entwicklung des jungen Menschen „in allen Teilen anpassen und unterordnen" müsse, ist zweifellos irreführend; sie ist genau so falsch wie die der früheren

einseitigen Autoritätspädagogik, die im Kinde schlechterdings immer nur den zukünftigen Erwachsenen sehen wollte. Alle Bildung und Erziehung geschieht vielmehr um der Lebensgemeinschaft willen – in ihr und durch sie –, in der Erwachsene und Kinder leben, und das Kind muß wissen, daß es sich dieser in Familie, Kirche, Staat usw. unterzuordnen hat, wie es das ja auch als Erwachsener zu tun genötigt sein wird. Nur gilt es, diesen Gehorsam nicht zu erzwingen durch Vergewaltigung des Willens, sondern durch die Erweckung und Stählung des eigenen Willens im Menschen, indem ihm immer klarer zum Bewußtsein kommt, daß ja gerade in der Familien-, Volks- und nationalen Gemeinschaft sein selbsteigenes Wesen, seine „Natur" als Mensch, d. h. die Idee des reinen und echten Menschentums zur Entwicklung kommen wird. So lernt der Zögling einerseits den Schulzwang als notwendig begreifen, andererseits freilich die Schule als Mittel zum Zweck zu verstehen zu dem Ziele des später Auf-sich-selber-stehen-Könnens im freien Verein der Erwachsenen. Wer eine eigene „Jugendkultur", „Emanzipation der Jugend" und ähnliche Dinge verlangt, ist Individualist, also alles andere eher als von deutschem und sozialem Geiste erfüllt. Demokratie und Sozialpädagogik sollen und dürfen keinesfalls zur Weichheit und Lauheit führen, die für die Jugend unserer Tage einem tötenden Gifte gleicht. Der Individualismus führt die Menschen auseinander, während wir vor allem Miteinanderarbeiten und Füreinanderarbeiten und -fühlen brauchen! Schule bedeutet uns also Arbeit im Dienste der Gemeinschaft: schließ als ein dienendes Glied an das Ganze dich an!

Damit ist auch das Wesentliche dessen gesagt, was man als „staatsbürgerliche Erziehung" zu bezeichnen pflegt; denn was ist es anderes, ein „Bürger" sein, denn ein dienendes Glied der Gemeinschaft, Dienst aber, weil man's so für richtig hält, nicht weil man muß. Man kann hier Kerschensteiner nur voll und ganz beipflichten, wenn er betont, es komme bei der Begründung der nationalen Einheitsschule auf eine soziale Auswertung des Unterrichtsstoffes und darauf an, Erziehungseinrichtungen zu schaffen, welche den einzelnen durch die ganze Schulzeit hindurch gewöhnen, Kraft und Begabung ganz in den Dienst der Staatsgemeinschaft zu stellen, und zwar, wie er hinzufügt, aus moralischen wie aus religiösen Maximen heraus. (Kerschensteiner, Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden, S. 216.) Das ganze Schul- und Bildungswesen der Nation gilt es von dem Geiste der Staatsgesinnung zu erfüllen! Hier ist ein Mißverständnis weit verbreitet und daher als schädlich auszurotten; als ob es nämlich unmöglich wäre, für sein Volk und zugleich für die Menschheit einzutreten. (Siehe hierzu meine Abhandlung: Nationalerziehung und Humanitätsidee vor 100 Jahren. Pädag. Magazin, Heft 594.) Entweder „völkische", nationale — oder internationale Kultur, so meint man, wobei man mit dem recht unklaren Begriffe des „Internationalen" operiert. Nun, daß Staat und Nation die höchsten Formen menschlicher Kultur sind — der Staat als sozusagen „äußere", die Nation als „innere" Form —, daran soll gar nicht gerüttelt werden, und alles, was das Individuum, die kirchliche Gemeinschaft, die Partei, die Gesellschaft verlangen, muß demgegenüber zurücktreten. In diesem Sinne ist „Menschheit" gar kein anthropologischer Begriff,

oder, anders und einfacher ausgedrückt: es gibt die „Menschheit" gar nicht, sondern sie ist eine Idee, eine sittliche Idee, nicht dagegen eine natürliche Realität, d. h. etwas in Raum und Zeit als vorhanden Festzustellendes. Dies beides: Vorstellungen von Tatsachen und Normbegriffe von Seinsollendem, gilt es wohl auseinanderzuhalten! So kann ich also etwa meine Familienmitglieder, meine Heimat, meine Sprache, mein Volk, meine Religion lieben; die „Menschheit" dagegen kann ich nur als Idee ehren. Ihr gehöre ich bloß moralisch, nicht physisch an. National — international ist eben ein ganz anderes Begriffspaar als: Nation — Menschheit; das erstemal denke ich beiderseits an Seiendes, an bestimmte Organisationen inner- oder überstaatlicher Art, denen ich zugehöre; das zweitemal dagegen an Seinsollendes, also an Ideen. Hierbei sind „Nation" und „Menschheit" als Entwicklungsziele aufgefaßt, sozusagen Sterne, denen ich mit klarer Einsicht und festem Willen zusteuere, wie der Schiffer auf dem Meere, aber ebenso wie er vollbewußt, daß ich sie niemals erreichen werde, daß sie vielmehr nur die Richtung meines Fortschreitens bezeichnen und bestimmen können. So ist „Menschheit" ein sittlicher Leitbegriff der Völkergeschichte und daher gleichbedeutend mit Persönlichkeit, mit dem Sittengesetz. In diesem tieferen Sinne verstanden aber kann es keinen Widerspruch geben zwischen der Forderung, die Idee des Menschen in uns zu gestalten, ein Mensch zu sein, der seine sittliche Pflicht tut, und — national zu denken und zu handeln, also sein alles für sein Volk und dessen Wohlergehen einzusetzen.

Mit diesen ganzen Darlegungen sind wir nun freilich längst in das Problemgebiet des „höheren" Unterrichts gekommen, der ja auf diese Dinge wenigstens vorbereiten muß. Auch die höhere Schule soll eine deutsche Schule sein, und sie kann das bei richtigem Betrieb auch sein, gleichgültig, ob wir ein Gymnasium, ein Realgymnasium, eine Oberrealschule, eine Studienanstalt oder ein Seminar (Oberlyzeum) vor Augen haben. Auch hier gilt es zu begreifen, daß nicht der Stoff das Ausschlaggebende ist, daß man vielmehr an jedem Stoffe die Gedanken der Nationalerziehung und der Humanität entwickeln kann. Freilich, die alte Einheitlichkeit, das Monopolgymnasium, ist dahin und wird auch nicht wiederkehren; aber trotz der Mannigfaltigkeit der unterrichtlichen Wege muß doch in pädagogischer Beziehung, also als nationale Schule, jede der genannten brauchbar sein — und sie ist es. Niethammer hatte ganz recht, als er vor einem Jahrhundert erklärte, es gäbe im Grunde nur zwei Arten von Schulen: Erziehungsschulen und Fachschulen. Unsere höheren Schulen als Staatsschulen, zugleich als Anstalten, deren Organisation aus den Ideen des Neuhumanismus und der klassischen Philosophie und Dichtung hervorgegangen ist, sind nun und sollen sein — Erziehungsschulen. Das gilt es, auf allen Seiten einzusehen. Darin, daß sie alle zu lebendigem Nationalbewußtsein, zur Idee deutscher Humanität zu erziehen haben, sind sie einig, und nur im Intellektuellen, daher auch im Didaktischen, gehen sie auseinander. Daß sie das müssen, ist die Folge unserer gewaltig-mannigfachen Kultur mit den drei Hauptanknüpfungspunkten oder „Zentren", die man kurz als die althumanistische,

die neuzeitliche und die mathematisch-naturwissenschaftliche Welt bezeichnen könnte. Griechenland und Rom, romanische Geisteskultur vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart, einschließlich der englisch-amerikanischen, und drittens die Welt der äußeren Natur — das sind die drei Richtungen, zwischen denen wir, was Erkenntnis und Beherrschung betrifft, alle in gewisser Beziehung wählen müssen, da heutzutage die Polyhistorie zur Unmöglichkeit geworden ist. So ist geboten die Beschränkung auf eine der drei Richtungen, die alle insofern sicherlich gleichwertig sind, bei aller gewaltigen inhaltlichen Verschiedenheit, die niemand wird abstreiten wollen, als sie alle so viel des Stoffes, der Erkenntnis, des Lebens bieten, wie nur je ein einzelner vertragen kann.

Was ist nun eigentlich das Ziel der höheren Schulen? Diese Frage muß man sich in aller Schärfe und Klarheit stellen, will man daran mitarbeiten, auf diesem Gebiete irgend etwas zu „reformieren"; d. h. um- und neuzugestalten. In seiner oft erwähnten, aber wohl nur selten gelesenen Schrift „Sur la littérature allemande" sagt Friedrich der Große einmal, der Lehrer solle sich nicht darauf beschränken, „das Gedächtnis seiner Schüler mit Tatsachen anzufüllen, sondern danach trachten, ihr Urteil zu bilden, ihre Denkweise zu berichtigen und ihnen vor allem Liebe zur Tugend einzuflößen". Diese drei Dinge gelten im Grunde heute noch genau so wie in den vielgeschmähten Zeiten der „Aufklärung".

Können nun die höheren Schulen im Gegensatz zu den Volks- und Mittelschulen Anspruch darauf machen, zusammen mit der Universität zu den „wissenschaftlichen"

Einrichtungen der Nation gerechnet zu werden? Man hat geglaubt, den Unterschied der „niederen" und der „höheren" Schulen durch die Termini „Kenntnis"- und Erkenntnisunterricht charakterisieren zu können. So stellt sich F. J. Schmidt (Das Problem der nationalen Einheitsschule, S. 14) die Frage, ob sich das Lehrverfahren der höheren Schule grundsätzlich von dem der anderen Schularten unterscheidet, und meint, es zeige sich, daß das Lehrverfahren der unteren und mittleren Schulen in der Hauptsache auf die Verstandesbildung für den Erwerb von Kenntnissen gerichtet ist, dasjenige der höheren dagegen auf Erkenntnisbildung. Kenntnisse und Erkenntnisse sind nach ihm darin verschieden, daß jene nur auf das Verständnis und die Verwendbarkeit eines bereits Erkannten gehen, diese dagegen auf die Nacherzeugung des Erkennens selber. Diesen Ausführungen vermag ich nicht zuzustimmen; denn hier ist nicht scharf genug geschieden zwischen den Schulen (aller Art!), wie sie sind und wie sie sein sollten. Wenn man als Schüler, Student, Lehrer und Schulleiter seit einem Menschenalter die Schulen beobachtet hat, so wird man zu der Überzeugung kommen, daß leider die große Mehrzahl der deutschen Schulen „Kenntnis"-Schulen sind, ja daß das bloße „Pauken" von Kenntnissen selbst auf der Universität (besonders bei den Juristen, aber auch bei den Philologen und Medizinern) eine bedauerlich große Rolle spielt. Im Ideal aber gehen andererseits wiederum alle Schulen auf Erkenntnis aus, die deutsche Volksschule und sogar in gewisser Beziehung der Kindergarten, wenigstens seit Pestalozzi, Fröbel und Diesterweg, insofern es selbst schon auf dieser Stufe gilt, die Keime, die Elemente der

Erkenntnis zur ersten Entwicklung zu bringen. Ein grundsätzlicher Unterschied ist also hier nicht vorhanden, obgleich zuzugeben ist, daß auf der Oberstufe der höheren Schulen bei den wesentlich günstigeren Bedingungen der erkenntnismäßige Unterricht weit leichter zu erzielen sein wird als auf der Volksschule. Das Ideal der Erkenntnisbildung aber hat diese genau so wie die höhere Schule, und es ist doch ein gutes Zeichen für die Volksschule, daß sie sich seit Jahrzehnten sehr ernsthaft um eine pädagogische und wissenschaftliche Methode des Unterrichts bemüht hat. In Diesterwegs „Wegweiser" (IV, 13 und 14) heißt es, daß das höchste Ziel aller Bildung sei: Entwicklung durch Selbständigkeit zur Selbsttätigkeit (Spontaneität). Das ist, wie Diesterweg weiter bemerkt, der formale Zweck, der Endzweck alles Erziehens im weiteren Sinne des Wortes, und derjenige ist ein Meister der Erziehung, der die Zöglinge zur Selbsttätigkeit zu führen weiß. „Eine Methode ist in dem Grade schlecht, als sie den Lernenden zu bloßer Empfänglichkeit verdammt; in dem Grade gut, in welchem sie die Selbsttätigkeit in ihm aufruft."

Hinsichtlich dessen aber, was wirklich allgemein im höheren Unterricht erreicht wird, darf man sich auch keinen allzu übertriebenen Vorstellungen hingeben. Wissenschaftliche Bildung im strengen Sinne des Worts hätte doch zu führen zum Bewußtsein der Einheit und Gliederung der Wissenswelt. Das liegt aber schon über das Ziel der höheren Schulen hinaus, doch kann die regelmäßige Unterweisung in diesen auf dieses höhere Ziel wenigstens bestimmt hinweisen. Dabei ist dann die theoretische und praktische Ausbildung zu trennen und jene zu bevorzugen. Soll

das freilich zum Segen werden, nicht zum Fluch, so muß schon eine gründliche elementare Unterweisung, in der Erkenntnis und Übung eng vereint sind, vorausgehen. Auch diesen wichtigen Punkt hat Pestalozzi bereits ganz richtig erkannt, wenn er betont, welche Gefahr darin liegt, wenn Kinder von vornherein in einseitiger Kopfbildung aufwachsen (Lienhard und Gertrud, Zusätze der Cotta-Ausgabe). Mögen sie selbst intellektuell dabei gedeihen, so werden doch die so erzogenen Richter, Pastoren, Lehrer usw. im Leben den anderen, „niederen" Volkskreisen oft recht verständnislos gegenüberstehen, vielleicht gar alles Handwerksmäßige überhaupt verachten. Bei der engen Verbindung von Kopf- und Handarbeit zeigt sich auch auf der Unterstufe der Unterschied der Kinder weit besser, als wenn man nur eines mit ihnen treibt (s. Natorps Pestalozzi-Ausgabe, Band II, S. 340). Es wird so oft behauptet, daß die Kinder der Wohlhabenden infolge der Umwelt des Elternhauses mehr „mitbringen". Das ist gewiß nicht unrichtig, aber andererseits wirkt auch oft gerade die Not erfinderisch, und die Notwendigkeit, die sich beim Kinde des Armen, besonders auf dem Lande und in kleinstädtischen Verhältnissen, ergibt, selber mit anzufassen und den Eltern und den Geschwistern zu helfen oder sonstwie zu arbeiten, entfaltet hier oft Kräfte, an denen es den „Reichen" fehlt. Im übrigen wollen wir doch ruhig eingestehen, daß wir, was das Vorhandensein der hervorragenden Begabungen betrifft, nach dem Standpunkte der heutigen Wissenschaft im wesentlichen noch einem großen Rätsel gegenüberstehen. Genug, daß unser Volk an solchen Begabungen reich und überreich ist: wenden wir nur alles daran, sie auch wirk-

lich zu erkennen, zu schonen und zu entwickeln! Das Gute dürfte auch hier in der Mitte liegen; denn einerseits wird der Mensch im Sumpfe des Elends kein Mensch, andererseits sind beim wirklichen Reichtum die Gelegenheiten zur Verwöhnung und Verweichlichung so groß, daß der mögliche Schaden dem, den die äußerste Armut mit sich bringt, kaum etwas nachgibt.

Wir Gegenwartsmenschen leiden immer noch, trotz aller Ableugnungen, an einer Überschätzung des Intellektuellen und Unterschätzung des Erziehungsmoments, der Willens- und insbesondere Charakterbildung, gerade als ob die Welt zugrunde ginge, wenn die Jugend nicht neun Jahre lang (aber unter keinen Umständen auch nur ein Jahr weniger!) Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften usw. lernte. Schließlich sind doch trotz allem die gelehrten und gelernten Kenntnisse nicht die Hauptsache, wie ja auch gerade ein so eifriger Verfechter des Alten wie F. J. Schmidt betont, sondern alles kommt an auf die geistige Reife, das eigene Urteil, die Selbständigkeit des Handelns, Reinheit des Fühlens — das alles aber ist bei dem ganzen Herumarbeiten an sich entwickelnden Menschenseelen von außen nach innen, bei dem Versuch des Aufpfropfens von Wissen, überhaupt nicht zu erzielen. Ist es nicht erstaunlich, daß so manche zwanzigjährige Frau ohne entsprechende Vorbildung über alle diese Dinge verfügt, während der gleichaltrige Student trotz aller Schulgelehrsamkeit und trotz des Reifescheines nichts Entsprechendes aufzuweisen hat? Das Reifen der menschlichen Seele und des Geistes ist eben ein Prozeß von innen nach außen ist ein Sich-selber-Entfalten, zwar auf Anregung

äußerer Einflüsse und Einwirkungen; aber die Veranlassung ist noch nicht der zureichende Grund. Sind doch manche Eltern, viele Lehrer oft ganz überrascht, was nach Perioden scheinbaren Stillstands plötzlich aus dem vorher noch so „unreifen" Menschenkinde geworden ist; denn alle Entwickelung vollzieht sich nicht in gleichmäßigen Kreisen, sondern sprunghaft. Man sagt wohl, es sei doch ein ruhiges, langsames Heranreifen (durch den Unterricht) allem sprachlichen „Schnellbetriebe" vorzuziehen, darum müsse es bei den neun Jahren mit fremden Sprachen und Mathematik bleiben; aber in der Sexta und Quinta pflegt nach der sprachlichen Seite das Kind diese Reifung doch noch gar nicht zu vollziehen, eben weil es da im allgemeinen noch so ganz Kind ist. Erst nach der Pubertät, mit der subjektiven Wendung im Menschenleben, bildet sich dann das eigentliche sprachliche Verständnis heran, wofür die paar hundert in der Sexta und Quinta gelernten Formen nicht zu entschädigen vermögen. Es ist zweifellos richtig, daß der Zögling in den Jahren von 6 bis 12 ein treffliches und sicheres Gedächtnis für alles Faktische hat; aber der Schluß, den man daraus zieht, daß man also schon das vierte Schuljahr dazu benützen müsse, um der Jugend lateinische oder französische Formen beizubringen, ist falsch; denn es gibt in den ersten fünf oder sechs Jahren so viele Realien, daß man gut daran tut, erst einmal diese Dinge auf der Unterstufe durchzunehmen. Ist nicht in der Sicherheit des erdkundlichen, geschichtlichen und rechnerischen Wissens heute der Volksschüler dem Gleichaltrigen aus der höheren Schule meist überlegen? Der Grund dafür kann nur in dem verfrühten Sprachbetrieb

zu suchen sein, der ja auch die andere, höchst unerwünschte Nebenwirkung hat, daß er vielen, selbst sehr Begabten, die betreffende Sprache (besonders das Lateinische) verleidet, während das bei den später gelernten Sprachen (Englisch, Griechisch) nicht der Fall zu sein pflegt. Ein gründlicher Unterbau in den Realien läßt sich aber in drei Jahren nicht schaffen, so daß es sich empfehlen dürfte, in Zukunft die Sexta frei von der Fremdsprache zu belassen. Dann baut sich die Schule in drei Stufen auf: Unterstufe (1. bis 4. Jahr), Mittelstufe (5. bis 8. Jahr), Oberstufe (9. bis 12. Jahr), während die Schule es ablehnen sollte, auf die sogenannte Einjährigenberechtigung, die ja unter den veränderten Verhältnissen zweifellos wegfallen wird, irgendwelche Rücksicht zu nehmen.

Sprechen wir von wissenschaftlicher Bildung und der Vorbildung zu einer solchen, so handelt es sich zunächst um gründliche logische Schulung, aber mit dieser allein ist es nicht getan. Gerade die Sprachbildung ist etwas recht Kompliziertes, wobei die Grenzen des bloß Logischen sich recht deutlich zeigen. In der Sprache spielt ja nicht bloß das Denken, sondern auch Gefühl, Wollen und Nichtwollen, überhaupt die ganze Fülle des Seelischen, eine große Rolle. Rein logisches Bewußtsein zu wecken ist dagegen die eigentliche Aufgabe der Mathematik, die daher an allen höheren Schulen das notwendige Gegengewicht gegen die einseitig sprachliche Bildung vorstellt. Sie ist nach einem Ausspruche Gesners „das andere Auge". In ihr steckt sowohl der logisch-abstrakte wie der anschauliche Faktor der Erkenntnis, in ihr wurzelt auch das deduktive wie das induktive Verfahren der Naturwissen-

schaft. Daß diese beiden Methoden der „Deduktion" und der „Induktion" aufs engste zusammengehören, sollte auch im Unterrichte der höheren Schulen immer wieder betont werden; vor allem sollte man sich von der Naivität befreien, als ob es Wissenschaften mit bloßer Induktion gäbe. Eine jede Induktion hat vielmehr bestimmte deduktive, allgemeinste Voraussetzungen, deren oberste man in der Naturwissenschaft etwa mit Helmholtz als das „Gesetz der Begreiflichkeit der Natur" bezeichnen könnte. Induktion und Deduktion unterscheiden sich, um es an einem ganz einfachen Beispiele klarzumachen, wie bei der gleichen Strecke A—B die Richtungen A—B und B—A, d. h. die Deduktion ist ein Verfahren fortschreitender Bestimmung oder Determination, die Induktion dagegen geht auf immer größere Verallgemeinerung oder Abstraktion.

Zwei Hauptgebiete sind also an den höheren Schulen zu unterscheiden: das sprachlich-geschichtliche und das mathematisch-naturwissenschaftliche. Dementsprechend wird es auch in Zukunft zwei Haupttypen höherer Schulen geben, die Gymnasien und die Realanstalten. Die Schulen der Gegenwart sind keine reinen Ausbildungen bestimmter Typen, sondern „utraquistisch", d. h. sie suchen beiden Seiten gerecht zu werden; doch steht im Mittelpunkte des Gymnasiums entweder der altklassische Kulturkreis (humanistisches Gymnasium) oder die moderne Zeit (Französisch, Englisch, Deutsch: Realgymnasium). Die dritte Schule, die Oberrealschule, stellt Mathematik und Naturwissenschaften ins Zentrum, verwendet aber daneben doch auch sehr viel Zeit auf die neueren Sprachen. Seit der Reform von 1900

sind alle drei Gruppen von Schulen bestrebt, ihre Eigenart kräftiger zu betonen und zu entwickeln; doch steht dem hindernd im Wege, daß jede der drei Anstalten, im Drange, möglichst viel zu umfassen, zu viele Fächer hat. Noch überwiegt eben in unserer modernen Didaktik zu sehr das Stoffprinzip an Stelle des Prinzips der Form (das man meist viel zu äußerlich auffaßt!) oder der Funktion. Bestimmte Formen, Funktionen des Denkens, Erkennens, Gestaltens gilt es zu entwickeln; denn wenn das gelungen ist, so wird den Schüler der Drang nach Selbsttätigkeit und Selbständigkeit schon von selber weiterführen. Beruht doch jede Arbeit auf einer ganz bestimmten geistigen Funktion, einer eigentümlichen Richtung des Denkens, Art der Verknüpfung von Vorstellungen, und diese zu entwickeln ist daher die Hauptsache. Hat man so etwa die Fähigkeit zur selbständigen Erfassung sprachlicher Erscheinungen am Lateinischen entwickelt, so wird man im Griechischen oder im Französischen sich hierbei nicht mehr lange aufzuhalten brauchen. Freilich müßten, damit das erreicht wird, in Zukunft die einzelnen „Fächer" besser ineinandergreifen; gerade in dieser Hinsicht hat die höhere Schule der Zukunft noch große Aufgaben zu leisten. Das ist der Nachteil des „Fachlehrer"-Systems gegenüber dem „Klassenlehrer"-System.

Vergleicht man sodann das altsprachliche und das neusprachliche Gymnasium, so ist es zweifellos, daß das erstere vor dem letzteren den großen Vorteil eines geschlossenen Kulturkreises hat (griechische, römische Kultur sowie in zweiter Linie die des Alten Testaments), während die moderne französische, englische und deutsche Kultur einem ufer-

losen Meere gleicht. Ganz abgesehen davon, daß in dem antiken Kulturkreise eine Geschlossenheit herrscht, eine Tiefe der Lebensauffassung, wie sie in der „Moderne" jedenfalls nicht übertroffen worden ist. Mit Recht betont Paul Natorp („Was uns die Griechen sind" in „Philosophie und Pädagogik", S. 338), daß genau die inhaltlichen Grundelemente, aus denen die menschliche Kultur, wie wir sie auf dem heute erreichten Standpunkt überhaupt nur zu begreifen vermögen, sich aufbaut, nirgends so rein, so einfach und zugleich so vollzählig zutage liegen wie in der griechischen Kultur. Freilich, nicht darin liegt die eigentliche Bedeutung des Humanismus, daß die alte Kultur noch einmal reproduziert wird, sondern in der ganz modernen Erarbeitung eines Geschichtsverständnisses, in der erstmaligen Eroberung eines geschichtlichen Selbstbewußtseins der Menschheit.

Dabei gilt es, sowohl die verstandesmäßige Einseitigkeit der Aufklärung zu vermeiden, wonach Mathematik und Naturwissenschaften der einzige Weg zur Wahrheit sind, während das geistig-geschichtliche Wesen des Menschen ganz vernachlässigt wird, wie diejenige des ausschließlichen Hellenismus. Hat doch schon gerade der erste Verkündiger der Humanitätsidee in deutschen Landen, Herder, gezeigt, daß unsere Kultur doch auch eigentümliche, nationale Quellen hat, daß deutsches Gemüt, deutscher Geist, deutsche Sitte, deutsche Sprache und Kunst aus keiner deutschen, sei es höheren oder niederen, Schule zu verbannen sind. Sich in das klassische Altertum vertiefen bedeutet keineswegs des eigenen Volkstums vergessen! „Gedenke, daß du ein Deutscher bist" — dieser Wahrspruch gilt für uns alle.

Vor allem ist es erforderlich, die ästhetische und aristokratische Einseitigkeit des Klassizismus zu überwinden, und dazu hilft uns eben die geschichtliche Betrachtung mit ihrer Charakterisierung der Entwicklung unseres eigenen Volkstums und derjenigen des Christentums. Das Christentum ist vorwiegend *ethisch* und *demokratisch*, eine Tendenz, die sich besonders in den ersten Jahrhunderten und dann wieder in der Reformation im strikten Gegensatze zu dem individualistischen, ästhetischen und aristokratischen Humanismus Italiens und Frankreichs deutlich zeigt. Was uns so immer wieder in Kunst, Wissenschaft und Philosophie zu den Griechen zieht, ist neben dem Bewußtsein einer Geistesverwandtschaft im Volkscharakter die Überzeugung, daß hier die *erzeugenden Kräfte* der menschlichen Kultur so rein und so ursprünglich wie nirgends sonst vorhanden sind. Liegt doch, genau wie beim einzelnen Menschen, so auch bei der Menschheit, die eigentlich *stärkste* Leistung in der Erarbeitung der *Elemente*, also in der Grundlegung, während die Fortbildung auf der einmal gebotenen Grundlage nur sozusagen Schwierigkeiten zweiten Ranges enthält. In diesem Sinne sind Homer, Äschylus, Plato, Euklid unersetzlich. Eine andere Frage ist es, ob man denn wirklich diese „Kulturkunde" auch mit den vielen in unseren Gymnasien sitzenden mittelmäßigen Köpfen überhaupt zustande bringen und erreichen kann. Ist man sich über diese Schwierigkeit im klaren, dann wird man in Zukunft im humanistischen Interesse selbst energisch darangehen, eine Reihe von Gymnasien abzuschaffen oder in Realanstalten zu verwandeln, da ja der Bedarf an solchen in den Jahren nach dem Kriege sicherlich gewaltig

zunehmen wird. Das humanistische Gymnasium ist keine Quantitäts-, sondern eine Qualitätsschule; für solche, die nur bis Sekunda emporsteigen wollen, ist es daher überhaupt nicht der geeignete Platz, da es ja seine eigentliche Kraft zweifellos erst in den letzten drei oder vier Jahren entfalten kann. Daher dürfte es am besten sein, in den kleinen Städten, wo nur eine höhere Schule vorhanden ist, eine Realanstalt mit griechischem Ersatzunterricht einzurichten. Daß auf das Lateinische, von dem unsere heutige Kultur nach allen Richtungen durchzogen und erfüllt ist, nicht verzichtet werden kann, braucht man wohl heute nach den vielen Erörterungen dieser Frage nicht mehr erst zu beweisen.

Kerschensteiner verlangt neben dem altsprachlichen, neusprachlichen und naturwissenschaftlichen noch als viertes ein technisches Gymnasium als völlig gleichwertige Anstalt (Grundfragen der Schulorganisation, S. 204). So sehr ihm gewiß bei der Betonung der Notwendigkeit der Differenzierung zuzustimmen ist — mit Recht spottet er über das humanistisch-neusprachlich-naturwissenschaftlich-mathematische Gymnasium —, so ist es doch die Frage, ob neben dem naturwissenschaftlichen noch ein technisches Gymnasium nötig sein wird; höchstens könnte man daran denken, ein solches auf die vollendete Volksschule aufzubauen. Jedenfalls ist daran festzuhalten, daß es sich bei allen höheren Schulen nicht um so etwas wie eine Umspannung des Wißbaren und Wissenswerten handeln kann („enzyklopädisches Ideal"), sondern vielmehr an Stelle dessen das Ideal der Konzentration auf bestimmte typische Hauptpunkte treten muß, von denen aus man selber, wenn's not tut,

sich andere, bisher unbebaute Gebiete aneignen kann. Die einheitliche Aufgabe aller höheren Schulen ist dabei, wie nochmals betont sei, die Erziehung zum geschichtlichen Bewußtsein der Menschheit, eine Aufgabe, die freilich in Prima nur angebahnt, nicht völlig gelöst werden kann. Haben doch alle Einzeldisziplinen in den höheren Schulen letztlich den Zweck, dem Menschen seine eigentliche, eigentümliche „Natur" zum Verständnis zu bringen; diese aber ist darin zu suchen, daß er ein geschichtliches, nicht ein bloßes Gegenwartswesen ist. Der Mensch ist ein Gemeinschaftswesen, die menschliche Gemeinschaft aber hat eine Reihe von Erlebnissen, die wir als „Geschichte" bezeichnen. Geschichtliches Erleben ist also Gemeinschaftserleben und umgekehrt. Diese Gemeinschaft aber ist eine sittliche Gemeinschaft, eine Gemeinschaft Erkennender und Wollender, sich selbst ihre Zwecke Setzender und ist damit unterschieden vom bloßen Naturgeschehen. Ein selbständiges, voll verantwortliches Mitglied der menschlichen Gemeinschaft zu werden, das ist der Zweck, und aller Unterricht dient als Mittel dazu, diesen Zweck zu erreichen.

Es ist eine alte Streitfrage, ob denn aller Unterricht „erziehender Unterricht" sei. Darauf ist zu antworten, daß ja Erziehung zunächst Sache des Hauses ist, der Familie, und daß diese sich ihrer vornehmsten Aufgabe nicht entziehen kann und nicht entziehen soll, auch dann nicht, wenn das Kind zur Schule geschickt wird. Aber kann man nicht auch von der Schule auf allen Stufen Erziehung verlangen? Gewiß — doch ist das nur eine ihrer Aufgaben

und nicht die eigentliche und erste. Jedenfalls kann die Schulerziehung keinen Ersatz leisten für die Hauserziehung, wie andererseits die Art der Willensbildung durch die Schule nicht im Hause geboten werden kann. Jede menschliche Organisationsform hat, ganz abgesehen von den Zwecken, die sie sich bewußt setzt, ihre unbewußten, ungewollten Folgen. So wirkt auch die Schule als Organisation an sich anders als die Familie. Die Leitung im Hause ist individueller, in der Schule genereller; die Hausunterweisung inhaltlich beschränkter, die in der Schule inhaltlich weiter; die Hauserziehung ist unmittelbarer, mehr triebmäßig, die in der Schule mittelbarer, mehr willensmäßig; die Hausordnung kann loser, die der Schule muß straffer sein; im Hause wird die Nebenordnung, in der Schule wird die Unterordnung betont. Wecken des Selbstdenkens, das ist der Zweck alles Unterrichts, Wecken des Selberwollens, das ist der Zweck aller Erziehung vom Kindergarten bis zur Prima. Dabei darf man an die edle Ehrliebe des Knaben, die Liebe zu Maß und Ordnung bei den Mädchen ruhig anknüpfen, sie möchten gerne „ein Mann" oder — bei den Mädchen — „so wie die Mutter" sein, d. h. erwachsen, erfüllt von ruhiger Selbständigkeit, mit eigenem Willen, eigener Verantwortung. Regel und Ordnung ist allen normalen Kindern dabei willkommen, und ein Sichunterordnen macht ihnen keine Bedenken. So ist die schulmäßige Organisation für die Stufe von 6 bis 18 eine Lebensnotwendigkeit. Freilich darf die Schule nicht als eine bloße Zwangs- und Dressuranstalt aufgefaßt werden, sondern muß, je „höher" die Stufe ist, zu einem immer freieren Verein Gleichwollender werden. Dann wird aus der natürlichen

Kameradschaft der in gemeinsamer Schulung Heranwachsenden auch der Bürger- und Vaterlandssinn von selbst heranwachsen, den man mit bloßem Lehren, erst recht Predigen, nicht wird einzupflanzen vermögen. In einer guten Schule wirken Intellekt- und Willensbildung stets zusammen, sind untrennbar vereint. Jeder brauchbare Unterricht ist also ohne weiteres auch erziehend, d. h. willensbildend, und andererseits dient jede Bildung des Willens dazu, dem Kinde bestimmte Kenntnisse oder Fertigkeiten beizubringen, deren es im Leben bedarf.

Eduard Spranger hat einmal bemerkt, für uns Deutsche der Gegenwart gelte es, zwischen dem strengen Staatsideal eines Friedrich des Großen und dem humanistischen eines W. v. Humboldt in Zukunft zu wählen. Gerade im Kerne der Erziehungsfragen dürfte aber der Gegensatz zwischen dem von beiden Geforderten, wie mir scheint, gar nicht so groß sein. Zum Beweise dafür sei zum Schlusse je ein Ausspruch König Friedrichs und Humboldts angeführt. In seiner Schrift „über Erziehung" heißt es bei Friedrich dem Großen: „Gerne betrachte ich die unter unseren Augen heranwachsende Jugend, das künftige Geschlecht, die neue Menschheit, die sich anschickt, den Platz der jetzt lebenden einzunehmen. Sie ist die Hoffnung und die wieder aufblühende Kraft des Staates und wird, gut geleitet, seinen Glanz und Ruhm fortsetzen", und W. v. Humboldt sagt (in seiner berühmten Denkschrift vom Jahre 1813): „Deutschland muß frei und stark sein, nicht bloß damit es sich gegen diesen oder jenen Nachbarn oder überhaupt gegen jeden Feind verteidigen könne, sondern deswegen, weil

nur eine auch nach außen hin starke Nation den Geist in sich bewahrt, aus dem auch alle Segnungen im Innern strömen; es muß frei und stark sein, um das notwendige Selbstgefühl zu nähren, seiner Nationalentwicklung ruhig und ungestört nachzugehen und die wohltätige Stelle, die es in der Mitte der europäischen Nationen für dieselben einnimmt, dauernd behaupten zu können." Deutsche Tüchtigkeit und Arbeitskraft und den Glauben an den unvergänglichen Wert des deutschen Staates zu bewahren und so ein Vaterland zu schaffen, das zugleich frei und stark ist, das ist die Aufgabe der deutschen Schule der Zukunft.

HANNS FLOERKE

DEUTSCHES WESEN

IM SPIEGEL DER ZEITEN

EIN BREVIER DER SELBSTERKENNTNIS

Während wir in das Wesen fremder Völker immer intensiver einzudringen suchen und uns sozusagen die ganze Welt geistig aneignen, bleibt das Inkommensurable unsrer Nationalität für alle Welt ein Rätsel. Man muß deshalb dem Verfasser aufrichtig dankbar sein für dieses Buch. Vossische Zeitung

Dem, der sich das innere Wesen des Deutschtums und seine Bedeutung für die Welt und Weltgeschichte klarzumachen bemüht ist, wird dieses Buch manchen Dienst tun, denn es ist offensichtlich nicht auf einen raschen billigen Frfolg berechnet, sondern mit Gerechtigkeit und Selbstkritik von einem Deutschen zusammengestellt, welcher genug Auslandluft geatmet hat, um mitreden zu dürfen. Die oberflächlichen Lobgesänge und Posaunenstöße sind als Verirrungen entlarvt; desto willkommener ist so ein klares, ruhiges Buch mit den Stimmen bedeutender Deutscher und Ausländer, unter denen auch die Tadler Deutschlands gelegentlich zu Worte kommen. Dieses Buch müßte im In- und Auslande weit verbreitet werden; man kann aus ihm eine Menge von Anregung für die Gedanken schöpfen, die uns heute am wichtigsten sind. Hermann Hesse

GEBUNDEN 9 MARK

OTTO REICHL VERLAG · DARMSTADT

ALEX. v. GLEICHEN-RUSSWURM

DIE EWIGEN

Dieses Buch bedeutet nichts Geringeres als das Vorspiel zur Revolution! Was es ausspricht, ist eine Angelegenheit der ganzen Menschheit, und wohl selten hat ein Buch seiner Zeit so ins Herz getroffen, wie es hier der Fall ist. Alexander von Gleichen-Rußwurm hat durch sein kürzlich erschienenes Buch „Der freie Mensch" sich selbst befreit und denen, die Freiheit ertragen können, den Weg gewiesen. Hier hält er seiner Zeit den Spiegel vor. In tiefem, reinem Ernst sagt er, was zu sagen und zu klagen, aber auch, was für die Menschheit noch zu hoffen ist. Der Gleichgültige wird aufgerüttelt, der Vermessene zur Einkehr bewegt, der Zweifelnde und Kleinmütige aufgerichtet. Keine banalen Trostgründe oder hochmütigen Abfertigungen; an der Bahre der Zeit wird das Christuswort „Weinet nicht!" aufgenommen mit einer Geste der Zuversicht, die unzähligen tränenvollen Augen wohltun wird. Aber auch Zorn und Ekel kommen zum Ausdruck über Torheit und Verblendung der irrenden und irregeführten Menschenkinder. Nur einem Dichter, der zugleich ein Philosoph ist, konnte die seelenzwingende Synthese gelingen zwischen dem Geheimnis der Pandora und jenem des ewigen Juden. Was uns blieb, ist die Hoffnung! Aus der Fratze des Menschentums, die wir nun zur Genüge kennen, muß einst das Antlitz des gerechten, weil im höchsten Sinne freien Menschen werden.

GEBUNDEN 6 MARK

OTTO REICHL VERLAG · DARMSTADT

ALEX. v. GLEICHEN-RUSSWURM

DER FREIE MENSCH

Vielleicht schlief der Zensor, vielleicht hat er dieses revolutionärste, dieses für das alte System gefährlichste Buch nicht verstanden. Es ist das Evangelium der Freiheit, das der Verfasser verkündet, und es ist wertvoll, es heute zu lesen, wo Freiheit beginnt mit Willkür verwechselt zu werden. Münchner Neueste Nachrichten

Dieses Buch ist eine erste klare, in all ihrem Revolutionismus tief besonnene Tat! Der Komplex der gesamten Daseinsversklavung ist hier durchschaut. Wie haben wir nach dieser freimütigen Auseinandersetzung gelechzt! Im Sommer 1918 war es ein unerhörtes Buch, heute ist es das aktuellste. Aschaffenburger Zeitung

Ein Lehrer und Wegweiser neuer staatlicher Ideale, der den alten Staatsbegriff einer vernichtenden Kritik aussetzt, wobei aber an Stelle dieses Negativen die stärksten positiven Stützen gestellt werden. Frankfurter Zeitung

Es wird eines der ersten Bücher sein, die, sind nur einmal wieder die Schranken gefallen, die heute die Denker der verschiedenen Nationen voneinander absperren, auch bei unseren heutigen „Feinden" den Ruhm deutscher Denkkraft und deutscher Darstellungskunst wieder ausbreiten und zur Annäherung der Völker wesentlich beitragen werden. Heinrich Lammasch

GEBUNDEN 9 MARK

OTTO REICHL VERLAG · DARMSTADT

DER LEUCHTER

WELTANSCHAUUNG UND LEBENSGESTALTUNG

HERAUSGEGEBEN VON

A. VON GLEICHEN-RUSSWURM

AUS DEM INHALT

ALEXANDER VON GLEICHEN-RUSSWURM: VOM KOMMENDEN MENSCHEN / LEOPOLD VON WIESE: EUROPA ALS GEISTIGE EINHEIT / HERMANN VON KEYSERLING: UNSER BERUF IN DER VERÄNDERTEN WELT / JAKOB VON UEXKÜLL: DER ORGANISMUS ALS STAAT, DER STAAT ALS ORGANISMUS / FRITZ WICHERT: ÜBER DIE UMKEHR / HERMANN HEFELE: DER POLITISCHE KATHOLIZISMUS / CARL HAUPTMANN: SEELE / FRIEDRICH NIEBERGALL: DER AUFSTIEG DER SEELE / RUDOLF VON DELIUS: DAS VERSTÄNDNIS DER SEELE / ARTHUR BONUS: DER PHYSIKER / ARTHUR LIEBERT: UNSERE ZEIT UND DIE PHILOSOPHIE / HANS DRIESCH: PHILOSOPHIE UND POSITIVES WISSEN / MAX SCHELER: VON ZWEI DEUTSCHEN KRANKHEITEN / ERNST TROELTSCH: DEUTSCHE BILDUNG

GEBUNDEN 15 MARK

OTTO REICHL VERLAG · DARMSTADT

FRIEDRICH NIEBERGALL

LEBENSINHALT

EIN VERMÄCHTNIS DEUTSCHEN GLAUBENS

Die Frage nach einem Lebensinhalt hat schon lange vor dem Kriege eine große Rolle gespielt, nachdem die Kultur im gewöhnlichen Sinne die Menschen ebenso leer gelassen hatte wie allerlei naturalistische Weltanschauungen. In letzter Zeit ist aus der Frage eine heiße Sehnsucht, eine dringende Forderung geworden, die durch den Ausbruch der Revolution noch in besonderem Maße verstärkt wird. Das durch den Heidelberger Universitätsprofessor Friedrich Niebergall herausgegebene Buch will ein Führer sein aus dem Dunkel ins Helle, ein Helfer für alle Suchenden und ein Berater für alle Denkenden. In den Mittelpunkt stellt es einen höchsten Wert des Lebens in der geistigen Welt. Es zeigt, wie verschiedene Straßen von menschlichen Nöten her dazu hinführen, wie sich der Besitz jenes Wertes im Leben auswirkt und erhalten läßt. Die Weltanschauung wird dargelegt, die einen solchen Lebensinhalt erzeugt, und die Fragen nach Gott und Welt werden eingehend behandelt. Das geschieht im Geiste des deutschen Idealismus, wie er uns von Immanuel Kant bis Rudolf Eucken, von Martin Luther und unseren Klassikern, in der neuesten Zeit von Otto Pfleiderer, Adolf Harnack, Ernst Troeltsch, Georg Wobbermin, Arthur Bonus, Johannes Müller, Friedrich Naumann, Gottfried Traub und anderen dargeboten worden ist, ein Vermächtnis deutschen Glaubens, dessen Reichtum zu keiner günstigeren Zeit offenbart werden konnte.

GEBUNDEN 9 MARK

OTTO REICHL VERLAG · DARMSTADT

3 0112 061940257

MAX FRISCHEISEN-KOEHLER

GEISTIGE WERTE

EIN VERMÄCHTNIS DEUTSCHER PHILOSOPHIE

Die führenden Geister des 19. Jahrhunderts von Kant bis zu Dilthey sind hier durch eine glückliche Auswahl der schönsten, zugänglichsten oder prägnantesten Kundgebungen ihres vielvermögenden Geistes ungezwungen und unstilisiert in eine Bildfläche hineingestellt; und der Eindruck des Bildes ist stark genug, um den Leser, dem es erlaubt ist, Kleines mit Größtem zu vergleichen, ein wenig an die Schule von Athen zu erinnern. In der Tat, der Herausgeber hat, wie man von ihm im voraus erwarten durfte, nicht nur Teile zu einem Ganzen zusammengestückt, sondern durch Auswahl und Anordnung der Teile die Idee eines Ganzen so weit entstehen lassen, als es ohne schöpferische Umschmelzung der Teile, die nur der Künstler verantworten kann, auf diesem Gebiete möglich ist. Es sind nicht einzelne sogenannte schöne Stellen, die hier in geschickter Verkettung geboten werden, sondern lauter ganze Stücke, die denn auch, um verstanden und demgemäß gewürdigt zu werden, eine gewisse Konzentration, ja wiederholte Bemühung voraussetzen. Gewiß nicht zum Schaden der Sache und des Lesers; denn die Philosophie verdirbt beim „Genuß", und erst der zum Mitdenken genötigte Leser erhält überhaupt ein erstes Bild vom wahren Wesen der Philosophie. Wie alles Ernste und Große in dieser Welt, so kommen auch die Ergebnisse des tiefsten Nachsinnens nur den Nachsinnenden zugute. Professor Dr. Heinrich Scholz.

GEBUNDEN 9 MARK

OTTO REICHL VERLAG · DARMSTADT